CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

REGARDS RENOUVELÉS SUR LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Mai 2010

Québec

Le Conseil a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement collégial, dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Jean-Denis Moffet, coordonnateur de la Commission de l'enseignement collégial

Rédaction
Édith Brochu, agente de recherche
Jean-Denis Moffet, coordonnateur de la Commission de l'enseignement collégial

Recherche
Jean-Denis Moffet, coordonnateur de la Commission de l'enseignement collégial
Édith Brochu, agente de recherche
Carole Viel, agente de recherche
Bruno Bérubé, agent de recherche
Johanne Bergeron, chargée de recherche
Gilles Roy, consultant en éducation
Toby Harper, consultant en éducation

Soutien technique
Secrétariat : Michèle Brown, France Robitaille
Documentation : Johane Beaudoin, Daves Couture, Francine Vallée
Édition : Johanne Méthot
Révision linguistique : Syn-Texte
Soutien informatique : Diane Pichette

Conception graphique et mise en page
Bleuoutremer

Avis adopté à la 581e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 25 février 2010

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010

ISBN : 978-2-550-58825-2 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-58824-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2010

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées postconsommation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : préscolaire et primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. Le Conseil compte également un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen, et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL : PORTRAITS ET ANGLES D'ANALYSE 5

1.1 LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL : LES CHEMINS PARCOURUS 6
1.1.1 Le chemin parcouru par les structures 6
1.1.2 Le chemin parcouru par les programmes 9
1.1.3 Le chemin parcouru par les étudiants 14

1.2 LES CONSTATS DE RECHERCHE QUI ÉCLAIRENT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL 19

1.3 LES ANGLES RETENUS POUR ANALYSER LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL 24
1.3.1 Angle de l'articulation 25
1.3.2 Angle de l'arrimage 25
1.3.3 Angle de l'intégration 26

CHAPITRE 2 L'ARTICULATION DES STRUCTURES 29

2.1 UN PORTRAIT DES SALLES DE CLASSE DU COLLÉGIAL 30
2.1.1 Les nouveaux inscrits et les autres 30
2.1.2 Provenance des nouveaux inscrits 32
2.1.3 Le retour au secondaire 33

2.2 UN NOUVEAU CONTEXTE D'ARTICULATION 34
2.2.1 Le renouveau pédagogique et la sanction des études 34
2.2.2 Le renouveau pédagogique et les parcours de formation au 2e cycle du secondaire 37
2.2.3 Le renouveau pédagogique et la révision des conditions particulières d'admission aux programmes d'études collégiales 38
2.2.4 Les modifications aux conditions générales d'admission du collégial 39
2.2.5 Les parcours DEP-DEC 42

2.3 LES MESURES D'ARTICULATION EXISTANTES 45

2.4 LES DÉFIS DE L'ARTICULATION SELON LES ACTEURS 48

2.5 LES ENJEUX DE L'ARTICULATION : COHÉRENCE ET SOUPLESSE 49

2.6 LES PISTES D'ACTION POUR ARTICULER LES STRUCTURES 50

2.7 LES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ARTICULATION DES STRUCTURES 53

CHAPITRE 3 L'ARRIMAGE DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES 57

3.1 UN NOUVEAU CONTEXTE D'ARRIMAGE : LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE 58
3.1.1 La notion de compétence au secondaire 59
3.1.2 Le Programme de formation de l'école québécoise : référentiel commun des enseignants 60

3.2 LES CHANGEMENTS APPORTÉS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES ET À LEUR CONTENU 64
3.2.1 La grille-matières du secondaire 65
3.2.2 Les programmes remodelés 69
3.2.3 Des nouveaux programmes 76

3.3 LES CHANGEMENTS APPORTÉS PAR LE RENOUVEAU AU SECONDAIRE SUR LE PLAN DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES 79
3.3.1 L'accompagnement des élèves : des apprentissages contextualisés 79
3.3.2 L'accompagnement des élèves : la différenciation pédagogique 80
3.3.3 La collégialité entre les enseignants 80
3.3.4 La collégialité entre les enseignants et le personnel des services éducatifs complémentaires 81

3.4 LES CHANGEMENTS APPORTÉS PAR LE RENOUVEAU AU SECONDAIRE SUR LE PLAN DES PRATIQUES ÉVALUATIVES 82
3.4.1 Les objets de l'évaluation et les types d'épreuves 82
3.4.2 Les différentes étapes de l'évaluation 83

3.5 LES MESURES D'ARRIMAGE EXISTANTES 86

3.6 LES DÉFIS DE L'ARRIMAGE SELON LES ACTEURS 88

3.7 LES ENJEUX DE L'ARRIMAGE : CONTINUITÉ ET APPROPRIATION 90

3.8 LES PISTES D'ACTION POUR ARRIMER LES SAVOIRS ET LES PRATIQUES 91

3.9 LES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ARRIMAGE DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES 94

CHAPITRE 4 L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES 97

4.1 LA PREMIÈRE SESSION AU COLLÉGIAL : ASSIS ENTRE DEUX CHAISES? 98
4.1.1 L'intégration des étudiants : un processus à quatre volets 99
4.1.2 Les obstacles possibles lors de la transition secondaire-collégial 100
4.1.3 La session d'accueil et d'intégration 101

4.2 UN NOUVEAU CONTEXTE D'INTÉGRATION 102
4.2.1 Le renouveau pédagogique au secondaire : quel curriculum acquis pour l'intégration des étudiants? 102
4.2.2 La culture des étudiants : l'intégration au collégial au-delà du renouveau pédagogique 104
4.2.3 L'intégration d'étudiants admis selon de nouvelles dispositions 106
4.2.4 L'intégration au collégial des étudiants handicapés et des étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale 107

4.3 LES MESURES D'INTÉGRATION EXISTANTES 110

4.4 LES DÉFIS D'INTÉGRATION SELON LES ACTEURS 112

4.5 L'ENJEU DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS : L'OUVERTURE AUX CHANGEMENTS 114

4.6 LES PISTES D'ACTION POUR L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS 116

4.7 LES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'INTÉGRATION 119

CONCLUSION ET RAPPEL DES RECOMMANDATIONS 123

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE 128

ANNEXES 135

ANNEXE 1 Schéma de la diversification des parcours au 2e cycle 136

ANNEXE 2 Tableaux de distribution de fréquences 137

ANNEXE 3 Exemple d'un schéma des compétences d'une discipline avec composantes et éléments d'explication 141

ANNEXE 4 Cheminement scolaire en science et technologie au 2e cycle du secondaire 142

ANNEXE 5 Déroulement et méthodologie de l'enquête auprès des collèges 143

LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 145

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 147

LES PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 148

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU 1
Principales modifications aux programmes découlant du renouveau à l'enseignement collégial 10

TABLEAU 2
Taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation (en %) 15

TABLEAU 3
Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel à l'enseignement collégial, enseignement ordinaire, de 1992-1993 à 2006-2007 18

TABLEAU 4
Modèle théorique de la transition dans les parcours scolaires-éducatifs 23

TABLEAU 5
Évolution des conditions de sanction du DES de la formation générale des jeunes 35

TABLEAU 6
Évolution des conditions de sanction du DES de la formation générale des adultes 36

TABLEAU 7
Les programmes disciplinaires par domaines d'apprentissage au 2e cycle du secondaire pour les parcours de formation générale et de formation générale appliquée 61

TABLEAU 8
Tableau comparatif des grilles des matières du secondaire (en unités) 68

TABLEAU 9
Épreuves d'appoint à la 4e secondaire et épreuves uniques à la 5e secondaire en juin 2010 83

TABLEAU 10
Répartition, en pourcentage, des nouveaux inscrits au collégial et des autres élèves inscrits pour la première fois dans un programme de DEC donné, à l'enseignement ordinaire, au trimestre d'automne, selon le type de formation du programme d'études conduisant à l'obtention d'un DEC, ensemble du réseau collégial 137

TABLEAU 11
Répartition, en nombre, des nouveaux inscrits au collégial et des autres élèves inscrits pour la première fois dans un programme de DEC donné, à l'enseignement ordinaire, au trimestre d'automne, selon le type de formation du programmes d'études conduisant à l'obtention d'un DEC, ensemble du réseau collégial 138

TABLEAU 12
Provenance du secondaire, en pourcentage, des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire dans l'ensemble des programmes de DEC, à temps plein et partiel, aux trimestres d'automne de 1997 à 2007, pour l'ensemble du réseau 139

TABLEAU 13
Provenance du secondaire, en nombre, des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire dans l'ensemble des programmes de DEC, à temps plein et partiel, aux trimestres d'automne de 1997 à 2007, pour l'ensemble du réseau 139

TABLEAU 14
Nombre de DEP obtenus par les nouveaux inscrits au DEC dans un établissement du réseau collégial, à l'enseignement ordinaire, deux ans après la durée prévue des études collégiales, cohortes 1999 et 2002 140

FIGURE 1
Moments clés de la réflexion qui a mené au Programme de formation de l'école québécoise 11

FIGURE 2
Changements introduits au secondaire par le renouveau pédagogique
en rapport avec la transition secondaire-collégial 13

FIGURE 3
Proportion d'hommes inscrits à temps plein et à temps partiel à un programme
de DEC de l'enseignement collégial, enseignement ordinaire, sessions d'automne 1991 à 2007 17

FIGURE 4
Schéma des angles d'analyse de la transition secondaire-collégial 27

FIGURE 5
Répartition des nouveaux inscrits, en pourcentage, présents pour la première fois
dans un programme d'études donné aux sessions sélectionnées pour l'ensemble du réseau
et selon le type de programmes d'études 31

FIGURE 6
Provenance du secondaire, en pourcentage, des nouveaux inscrits au collégial,
à l'enseignement ordinaire, dans l'ensemble des programmes de DEC, à temps plein et partiel,
au trimestre d'automne 2007, pour l'ensemble du réseau 32

FIGURE 7
Taux d'obtention d'un DEP à la suite d'une première inscription à des études collégiales,
deux ans après la durée normale des études collégiales, à l'enseignement ordinaire,
à un programme menant au DEC, par type de formation, ensemble du réseau, cohorte de 2002 33

FIGURE 8
Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC) enregistré par les nouveaux
inscrits au collégial, deux ans après la durée normale des études, à l'enseignement ordinaire,
à un programme menant au DEC, par type de formation, ensemble du réseau, cohorte de 2002 102

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACOC	Association des conseillers d'orientation du collégial
ACPQ	Association des collèges privés du Québec
AEC	Attestation d'études collégiales
APAPI	Association professionnelle des aides pédagogiques individuels
API	Aide pédagogique individuel
AQISEP	Association québécoise d'information scolaire et professionnelle
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association sur la recherche au collégial
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
ATS	Applications technologiques et scientifiques
CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CCPE	Comité-conseil sur les programmes d'études
CEC	Certificat d'études collégiales
CEEC	Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial
CEFRIO	Centre francophone d'informatisation des organisations
CELA	Commission de l'éducation en langue anglaise
CLES	Comité de liaison de l'enseignement supérieur
CLESEC	Comité de liaison de l'enseignement secondaire et collégial
CNPEPT	Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DPEC	Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FG	Formation générale
FGA	Formation générale appliquée
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
OCCOPPQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PPO	Projet personnel d'orientation
Projet ERES	Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire
QEMSAP	Quebec Educational Mathematics and Science Alignment Project
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
SAI	Session d'accueil et d'intégration
SRACQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRASL	Service régional de l'admission du Saguenay–Lac-Saint-Jean
ST	Science et technologie
TIC	Technologies de l'information et des communications

INTRODUCTION

La transition entre le secondaire et le collégial est souvent ramenée à celle de l'élève qui quitte le secondaire en juin d'une année et qui amorce, quelque deux mois plus tard, ses études collégiales. Ce parcours scolaire, de loin encore le plus commun parmi ceux qui mènent au collégial, n'est cependant que la face la plus visible de la transition. Il finit par faire oublier que cette transition s'inscrit dans un système d'éducation qui définit les modalités du passage. Il omet également le rôle de premier plan du personnel enseignant des deux ordres d'enseignement, qui, dans un exercice de pédagogie à relais, doit s'assurer de la progression des apprentissages et de l'atteinte des standards propres à leur ordre d'enseignement. La transition secondaire-collégial n'est donc pas du seul ressort des étudiantes et des étudiants, mais bien du système éducatif dans son ensemble.

Ce système vit actuellement des transformations multiples qui se superposent à la transition de l'étudiant qui s'engage au collégial. Ces vingt dernières années, le collégial et le secondaire ont changé. Chacun a connu son « renouveau pédagogique » (réforme), plutôt isolément l'un de l'autre. En 1993, le collégial a fait le virage vers une approche par compétences. Animé de la volonté d'enrichir ses programmes, il les a conçus de façon plus intégrée. Douze ans plus tard, c'était au tour du secondaire d'amorcer son renouveau pédagogique et de chercher à rehausser la qualité de sa formation. Aujourd'hui, la rencontre des deux réformes devient un déclencheur pour interroger la continuité des savoirs : le réseau collégial sera confronté à l'intégration d'étudiantes et d'étudiants formés selon un programme de formation et des pratiques différentes et, bien qu'ayant lui-même procédé à une réforme, il devra s'interroger sur les savoirs, les pratiques et les mesures qui sont siens. Le collégial est donc appelé à vivre une nouvelle période d'ajustement.

Par ailleurs, ce nécessaire ajustement du collégial n'est pas tributaire du seul renouveau pédagogique au secondaire; il est également lié de près aux changements introduits dans les règlements qui définissent les conditions de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. Depuis plusieurs années, le taux d'accès entre le secondaire et le collégial est stable. Aussi, des modifications ont été apportées aux règlements qui portent sur les études secondaires et sur les études au collégial pour tenter d'atténuer les possibles obstacles à la poursuite des études au-delà du diplôme d'études secondaires (DES).

En outre, les collèges sont probablement destinés à vivre des ajustements perpétuels, parce que la société avec laquelle ils font corps est elle-même soumise à un cycle de changements rapides. Le rapport aux nouvelles technologies, au travail, aux études et au savoir est en redéfinition. Les collèges et leurs étudiants en sont partie intégrante, à la fois comme acteurs et comme sujets. Depuis une quinzaine d'années, beaucoup de mesures ont été mises en place par les collèges pour soutenir l'intégration des étudiants. Pour la majorité d'entre eux, ces mesures semblent convenir. Toutefois, certains étudiants, résolus à s'engager et à réussir des études collégiales, peuvent présenter des besoins particuliers. Il importe donc de mettre en place les conditions de réussite qui permettent la poursuite de leur scolarisation et la prise en compte de leurs aspirations.

Dans cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) aborde la transition entre le secondaire et le collégial du point de vue du collégial pour soutenir la réussite des étudiants qui font le choix d'y poursuivre des études. L'objectif du Conseil n'est donc pas de statuer sur les effets du renouveau pédagogique à l'égard des acquis des étudiants qui arrivent au collégial, mais plutôt de proposer un cadre d'analyse systémique qui prend en compte les différentes dimensions de la transition.

Les trois dimensions retenues sont, soit premièrement celle du système d'éducation, deuxièmement, celle des enseignants et troisièmement, celle de l'étudiant et de son collège.

- Pour le système d'éducation, la transition est le point de jonction de deux ordres d'enseignement. L'espace de la transition est donc habité par deux structures éducatives – secondaire et collégiale – où chacune cherche à faciliter la persévérance scolaire et la réussite du plus grand nombre. Cependant, tous les étudiants qui sortent du secondaire n'entrent pas au collégial : certains choisissent une autre voie de qualification (le diplôme d'études professionnelles, ou DEP), d'autres font leur entrée sur le marché du travail ou poursuivent d'autres projets personnels. Aussi, tous les étudiants qui arrivent au collégial ne proviennent pas directement du secondaire, bien que ce soit encore le cas d'une très grande majorité. Conséquemment, la transition entre le secondaire et le collégial se décline en plusieurs cheminements personnels et comporte parfois des allers-retours que le système doit permettre d'articuler.

- La transition est portée par l'ensemble du personnel du secondaire et du collégial, mais en ce qui concerne la transition du point de vue des savoirs et des pratiques, c'est particulièrement le personnel enseignant qui est interpellé. Au secondaire, on soutient l'élève dans la progression des apprentissages et le développement des compétences qui lui permettront d'obtenir son diplôme et de progresser par la suite vers l'enseignement collégial ou vers d'autres parcours qualifiants. Au collégial, on l'accueille dans un programme qui, quelles que soient les expériences qui ont précédé son inscription, le prépare à vivre une autre transition vers les études universitaires ou le marché du travail. Il s'agit d'un véritable exercice de pédagogie à relais où le personnel enseignant doit s'assurer de la progression des apprentissages et de l'atteinte des exigences propres à leur ordre d'enseignement. C'est par l'arrimage entre les savoirs et les pratiques que peut s'inscrire une véritable continuité entre les deux ordres d'enseignement.

- Enfin, pour les étudiants, la transition entre le secondaire et le collégial est souvent franchie « les yeux grands fermés » (Fortier, 2003). Le collégial, cette structure « un peu mystérieuse » pour reprendre les termes des élèves du secondaire[1], nécessite de faire un plongeon dans l'univers professionnel, au sein d'un programme offert dans un milieu d'enseignement différent du secondaire par ses exigences, par ses activités et par ses services. L'étudiant, au seuil de l'âge adulte, se voit confier les pleins pouvoirs de sa destinée éducative. Il n'est par contre pas seul dans cette aventure : les collèges ont mis en place des mesures d'intégration aux études collégiales qui tiennent compte de ce contexte d'émancipation et du nécessaire soutien à la réussite.

Ces trois dimensions, qualifiées d'angles d'analyse de la transition secondaire-collégial, invitent les acteurs du système à articuler les structures de façon cohérente, à arrimer les savoirs en continuité, à préparer dès le secondaire l'intégration au collégial et à intégrer, au collégial, les étudiants en les considérant dans leur globalité.

1. Selon une activité d'écoute et d'observation menée par le Conseil à l'hiver 2008.

Pour déterminer les initiatives et les défis liés à la transition entre le secondaire et le collégial, le Conseil a mené une enquête en deux temps. D'abord, à l'automne 2008, un questionnaire a été acheminé aux directions des études d'établissements publics, d'établissements privés subventionnés et d'écoles gouvernementales du réseau collégial. Puis, à l'hiver 2009, des groupes de discussion formés d'enseignantes et d'enseignants, de cadres et de professionnelles et de professionnels du collégial se sont tenus dans six établissements. Cette démarche a permis au Conseil de relever différentes mesures de transition, de repérer les défis qui se posent du point de vue des acteurs et de déterminer les enjeux plus globaux qui se dessinent dans le contexte actuel.

Le présent avis comporte quatre chapitres :

- Le premier chapitre situe le concept de transition et présente les trois angles retenus pour en faire l'analyse : l'angle de l'articulation, l'angle de l'arrimage et l'angle de l'intégration.
- Le deuxième chapitre se consacre à l'articulation des structures. On s'y penche sur les règlements mis en place pour permettre les parcours entre le secondaire et le collégial. Le contexte d'articulation actuel, influencé notamment par le renouveau pédagogique au secondaire et par les modifications apportées au Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) y est présenté. Un inventaire des mesures existantes visant à permettre l'articulation entre le secondaire et le collégial est ensuite dressé. Pour terminer le tour d'horizon, on rapporte les défis liés à l'articulation soulevés lors de l'enquête sur le terrain. À partir de l'ensemble des données colligées, le Conseil dégage des enjeux de cohérence et de souplesse des structures et propose des pistes d'action conséquentes. Il fait ensuite état des recommandations spécifiques qui permettent de mettre en œuvre ces pistes d'action.
- Le troisième chapitre traite de l'arrimage des savoirs et des pratiques entre le secondaire et le collégial dans le contexte du renouveau pédagogique au secondaire. Le relevé des mesures d'arrimage existantes est suivi des défis qui se posent sur ce plan selon les acteurs du collégial. Le Conseil y décèle, pour les deux ordres d'enseignement, un enjeu de continuité des savoirs et un autre d'appropriation des changements entraînés par le renouveau au secondaire. Des pistes d'action et des recommandations susceptibles de faciliter l'arrimage sont formulées.
- Le quatrième chapitre se penche sur l'intégration des étudiants aux études collégiales. Il fait d'abord état du contexte d'intégration actuel marqué, pour les collèges, par une série de changements. Les mesures d'intégration présentement mises en œuvre au sein des collèges sont passées en revue avant d'aborder les défis qui se posent de ce côté selon les acteurs du collégial. Le Conseil, pour sa part, y voit un enjeu commun pour les étudiants et les collèges, soit l'ouverture au changement. Des pistes d'action et des recommandations spécifiques sont énoncées pour que l'intégration se prépare dès le secondaire, puis se réalise pleinement au collégial.

Le Conseil tient à remercier les enseignantes et les enseignants, les cadres, les directrices et les directeurs d'études et les professionnelles et les professionnels qui ont participé à l'enquête par questionnaire et aux groupes de discussion. Il remercie également les membres de la Commission de l'enseignement collégial et toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à la production de cet avis.

CHAPITRE 1

LA TRANSITION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL : PORTRAITS ET ANGLES D'ANALYSE

1.1 LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL : LES CHEMINS PARCOURUS

S'interroger sur l'évolution de la transition entre le secondaire et le collégial invite à poser son regard sur plusieurs chemins. Premièrement, la transition se produit dans un système d'éducation qui comporte des lois et des règlements propres à chacun des ordres d'enseignement; ces structures ont évolué au fil des ans et, en conséquence, la transition entre elles également. Deuxièmement, les programmes de formation du secondaire et du collégial ont connu, chacun à leur tour, des réformes majeures ces dernières années. Troisièmement, depuis la création des collèges, les étudiantes et les étudiants qui les fréquentent ont changé en nombre et en profil. Toutefois, la diversification de la population des collèges est un phénomène documenté depuis plusieurs années et ne semble pas aussi nouvelle que l'on pourrait parfois être tenté de le croire.

1.1.1 LE CHEMIN PARCOURU PAR LES STRUCTURES

Le système scolaire québécois, par son enseignement collégial, présente une configuration singulière en Amérique du Nord, d'abord par sa mission – qui regroupe dans un même lieu de formation des programmes préuniversitaires et des programmes techniques[2] – et ensuite parce qu'au Québec les étudiants accèdent aux études postsecondaires après onze ans de scolarité préalable (Ministère de l'Éducation, 2004b). Cette spécificité est enracinée dans la volonté du rapport Parent : il a proposé une réforme de grande envergure qui a conduit au remodelage des structures en place et qui a introduit les instituts, qui verront finalement le jour sous le nom de « cégeps », soit les collèges d'enseignement général et professionnel :

> *Nous avons proposé que la durée des études précédant l'entrée dans toutes les facultés universitaires n'excède pas treize ans, et que les treize ans comportent, après la maternelle, un niveau élémentaire de six ans, un niveau secondaire de cinq ans, suivis du niveau d'études préuniversitaires et professionnelles de deux années, offerts dans des établissements polyvalents appelés instituts.* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2, 1964, p. 57.)

Dans l'esprit du rapport Parent, les instituts se situaient donc entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Les formations « préuniversitaire » et « professionnelle » étaient à ce moment planifiées comme étant de même durée, soit deux ans.

Un régime pédagogique expérimental s'est mis en place de 1967 à 1984, période pendant laquelle a été consolidé le collégial. Graduellement, son appartenance à l'enseignement supérieur s'est établie, une distinction par rapport à l'intention du rapport Parent de situer le collégial entre le secondaire et l'enseignement supérieur (Ministère de l'Éducation, 1978).

2. Dans plusieurs pays de l'OCDE, le nombre d'années d'études accumulées à la fin des études secondaires est de douze ou treize années, soit une durée équivalente à celles des études secondaires jumelées à un programme d'études collégiales préuniversitaire au Québec. Dans ces pays, le diplôme décerné au terme des études du 2e cycle du secondaire donne directement accès à des programmes universitaires. Au Québec, c'est le diplôme d'études collégiales préuniversitaires, et non le diplôme d'études secondaires, qui donne accès à des programmes universitaires et il fait généralement suite à treize années d'études (Ministère de l'Éducation, 2001). Ainsi, malgré une architecture du système éducatif distincte, les étudiants du Québec accèdent aux études universitaires au terme du même nombre d'années d'études que leurs collègues de plusieurs pays de l'OCDE.

En 1989, des conclusions sévères ont été tirées par des organismes-conseils au regard de la transition entre le secondaire et le collégial. En effet, le CSE (1989) et le Conseil des collèges (1989) se sont penchés, au même moment, sur « l'articulation du secondaire et du collégial » dans un cas, et sur « l'harmonisation du secondaire et du collégial » dans l'autre. Leurs travaux avaient été menés en complémentarité, dans une collaboration sans précédent qui devait « témoigner de l'urgente nécessité [...] des interventions destinées à améliorer l'articulation du secondaire et du collégial » (CSE, 1989, p. 1).

D'une même voix, les deux organismes-conseils déploraient que le secondaire et le collégial évoluaient sur des voies parallèles. À leurs yeux, il était temps de prendre d'importantes mesures pour resituer le secondaire et le collégial dans des perspectives de continuité pédagogique. Ils indiquaient alors que l'harmonisation du secondaire et du collégial devait placer le cheminement de l'élève au centre des préoccupations. La formation devait se faire en continuité. On recommandait d'insérer au 2e cycle du secondaire plus de choix tout en conservant les visées de formation générale et on suggérait d'accorder plus d'importance à la réussite de cours de la 5e année du secondaire pour la sanction des études et le passage au collégial. Il ne fallait conserver que les préalables justifiés par des exigences pédagogiques pour ne pas qu'ils entraînent une « orientation prématurée » au secondaire. Ils appelaient à la révision des programmes techniques et professionnels pour éviter la duplication des programmes de formation établis en parallèle dans les deux ordres d'enseignement. Tous deux soulignaient également l'importance du leadership ministériel pour assurer la concertation entre les deux ordres d'enseignement et prônaient la mise en place d'un nouveau mécanisme consultatif pour gérer efficacement les liens entre le secondaire et le collégial ainsi que la nécessaire concertation des instances locales et régionales des deux ordres d'enseignement.

En 1993, au terme d'une commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial au Québec, la ministre de l'Éducation, Mme Lucienne Robillard, a convié les collèges, les jeunes et l'ensemble de la population du Québec au renouveau du collège québécois. Il faut dire qu'entre sa création et 1993, le réseau n'avait pas subi de changements marquants (Savard et Bouthaim, 2008). Le collégial s'est alors vu reconfirmé dans ses mandats essentiels. L'appui qu'il a reçu était toutefois nuancé, car il était conditionnel à ce que des changements importants lui soient apportés. Au nombre des changements attendus, certains concernaient spécifiquement la transition entre les structures :

> *Assurer les jonctions entre les ordres d'enseignement en précisant le seuil d'admissibilité au collège, en poursuivant l'élagage des préalables imposés à l'admission dans certains programmes, en assurant l'harmonisation des programmes d'études professionnelles du secondaire et des programmes d'études techniques du collégial, en procédant à la rationalisation de la carte des enseignements professionnels et techniques, en marquant mieux la continuité collège-université en formation préuniversitaire et en améliorant les modalités de passage à l'université des diplômés du secteur technique.* (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), 1993, p. 6.)

Du point de vue des structures, le renouveau au collégial :

- réaffirmait l'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur;
- supprimait le certificat d'études collégiales (CEC) et le diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) et en instaurait un nouveau, délivré par l'établissement, l'attestation d'études collégiales (AEC);
- mettait en place formellement les sessions d'accueil et d'intégration (SAI);
- évoquait les cheminements DEP[3]-DEC en continuité de formation;
- entraînait la disparition du Conseil des collèges et la création de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC)[4].

Enfin, le renouveau conviait l'ensemble du réseau collégial à faire de la réussite des études une nouvelle cible stratégique (MESS, 1993). Dans les termes de l'époque, on évoquait « un nouveau défi d'accessibilité : la réussite des études » (MESS, 1993, p. 13). L'ensemble du réseau s'est alors tourné vers ce défi en même temps qu'il entreprenait la réalisation des chantiers entamés par le renouveau au collégial.

Cette préoccupation de réussite a traversé les décennies. Au printemps 2000, le ministre de l'Éducation du Québec a poursuivi sur cette lancée en demandant aux collèges publics et aux collèges privés subventionnés d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'aide à la réussite[5]. Ces plans ont par la suite fait l'objet d'évaluations par la CEEC (2004 et 2006) et d'une réflexion prospective de la Fédération des cégeps dans le cadre d'un bilan de ces plans (2004).

En 2004, une nouvelle réflexion collective a été déclenchée sur l'avenir de l'enseignement collégial. À la suite de l'analyse des mémoires et des recommandations qui ont alors été transmises, le ministère de l'Éducation (MEQ) a énoncé ses priorités, dont l'assouplissement des règles d'admission pour faciliter les parcours des étudiants, le maintien d'exigences de sanction des études collégiales élevées, l'arrimage entre les programmes d'études et les besoins du milieu et l'adoption de mesures favorisant la réussite au collégial (MEQ, 2004c). Cinq ans plus tard, un certain nombre de mesures annoncées ont été adoptées.

Il semble que, 40 ans après le rapport Parent, le secondaire et le collégial aient appris à vivre en présence l'un de l'autre. Néanmoins, le Conseil est d'avis que la transition entre ces ordres d'enseignement demeure perfectible et que tous gagnent à voir la cohérence des ordres d'enseignement améliorée.

3. Diplôme d'études professionnelles.
4. C'est à cette même époque que fut créée la Commission de l'enseignement collégial au Conseil supérieur de l'éducation.
5. Le plan de réussite est un document officiel dans lequel le collège indique comment il entend assumer sa responsabilité d'améliorer la réussite scolaire et le taux de diplomation de ses étudiantes et étudiants, et d'en témoigner. Il comprend, en général, une analyse de la situation, les moyens retenus et les mesures prises pour favoriser la réussite ainsi que les modalités de mise en œuvre (http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/commission/mandat.htm#6).

1.1.2 LE CHEMIN PARCOURU PAR LES PROGRAMMES

Pour le Conseil, la transition entre le secondaire et le collégial est liée à la continuité des enseignements et des apprentissages réalisés dans chacun des ordres d'enseignement. Aussi une réforme des programmes à un ordre d'enseignement est-elle susceptible d'appeler des modifications aux pratiques pédagogiques et évaluatives d'un autre ordre d'enseignement. Le collégial, à partir de 1993, a été convié à une réforme importante qualifiée du « renouveau de l'enseignement collégial ». Quelques années plus tard, mais dans une démarche distincte, s'amorçait une réflexion collective sur l'ensemble du réseau de l'éducation du Québec. Cette réflexion a conduit notamment à une réforme de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, qualifiée ultérieurement de *renouveau pédagogique*. Dans cet avis, le Conseil s'intéresse spécifiquement aux changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire tout en reconnaissant que le renouveau pédagogique est un « ensemble d'éléments qui transforment en profondeur l'école québécoise » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2005a, p. 4).

La réflexion, la démarche et les travaux sous-jacents à la réforme au collégial et au secondaire étaient distinctes. Toutefois, leurs constats et leurs prémisses étaient semblables, particulièrement quant à la nécessité du rehaussement culturel et d'une formation plus exigeante dans un contexte de société du savoir.

LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL

La visée profonde du renouveau au collégial était d'assurer aux jeunes et à l'ensemble de la population du Québec, dans un contexte mondial de plus en plus concurrentiel, un enseignement collégial « d'un calibre et d'une qualité qui leur permettent de se mesurer aux meilleurs standards de compétence » (MESS, 1993, p. 13). L'appartenance du collégial à l'enseignement supérieur était alors réaffirmée et les programmes d'études préuniversitaires, officiellement définis comme la première de deux étapes d'un cheminement conduisant normalement au baccalauréat (MESS, 1993).

Au cœur du renouveau au collégial figurait la révision des programmes d'études, pour les rendre plus cohérents, exigeants et adaptés aux besoins. Ce chantier s'est étalé sur plusieurs années, mais l'opération est maintenant terminée pour la majorité des programmes. Le tableau 1 fait la synthèse des modifications aux programmes découlant du renouveau à l'enseignement collégial.

TABLEAU 1 Principales modifications aux programmes découlant du renouveau à l'enseignement collégial

RÉVISION DES PROGRAMMES

- **Selon l'approche par compétences**. Les objectifs sont formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) à maîtriser selon des standards définis propres à la poursuite d'une activité professionnelle ou d'études supérieures. Pour la formation générale et les programmes préuniversitaires, c'est le ministre qui détermine les compétences et tout ou partie des activités d'apprentissage (dont les cours). Pour les programmes techniques, c'est le ministre qui détermine aussi les compétences, mais ce sont les collèges qui déterminent les activités d'apprentissage (dont les cours).

IMPLANTATION DES PROGRAMMES

- **Selon l'approche programme**. Cette approche repose sur une vision et une gestion pédagogique par programme d'études (par ex., sciences humaines, technique policière) et nécessite la concertation des enseignantes et des enseignants de toutes les disciplines du programme.

RÉVISION DE LA COMPOSANTE « FORMATION GÉNÉRALE » DES PROGRAMMES

En matière d'unités

- Ajout d'unités obligatoires en langue seconde
- Diminution du nombre d'unités en philosophie, ou *Humanities*
- Augmentation du nombre d'unités en langue d'enseignement et littérature
- Diminution du nombre d'unités en éducation physique
- Diminution du nombre d'unités attribuées à la formation générale complémentaire (cours complémentaires)

En matière de structure

- La formation générale pour l'ensemble des programmes menant à un DEC est divisée en trois blocs : 1) la formation générale commune à tous les programmes; 2) la formation générale propre à chaque programme; 3) la formation générale complémentaire.

AJOUT DE CONDITIONS DE SANCTION DU DEC

- **L'épreuve synthèse de programme** atteste du niveau de développement des compétences terminales, en tant que résultat de l'intégration des apprentissages essentiels réalisés au terme du programme d'études.

- **L'épreuve uniforme de la langue d'enseignement** remplace le « test de français » qui était requis pour l'admission à l'université.

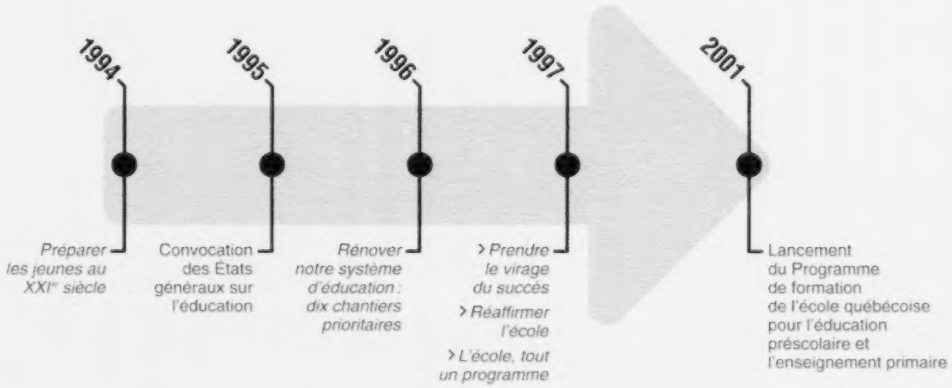
Sources : CEEC, 2008b; Boisvert, Lacoursière et Lallier, 2008; http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/commission/mandat.htm#6; Québec, 2010d; MESS, 1993.

Dans un avis de 2008, la CEEC, organisme lui-même créé dans la foulée du renouveau en corolaire des responsabilités pédagogiques accrues confiées aux collèges, estime que les collèges et leur personnel ont su relever le défi et travailler au renouvellement de l'enseignement collégial. Toutefois, la Commission formule des recommandations pour que se poursuive l'appropriation de l'approche par compétences (CEEC, 2008a).

CHANGEMENTS INTRODUITS AU SECONDAIRE PAR LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Le renouveau au secondaire s'inscrit dans une démarche globale de réforme de l'éducation. Dans l'esprit du Conseil, cette réforme sous-tend trois grandes visées : 1) une école plus juste du point de vue de l'égalité des chances, donc plus propice à la réussite de tous; 2) un programme scolaire plus étoffé et moins éparpillé; 3) une plus grande cohérence et convergence entre les éléments du curriculum (CSE, 2007b). La réforme, baptisée par la suite *renouveau pédagogique*, additionne donc plusieurs composantes dont un des aspects les plus ambitieux est l'adoption, au primaire et au secondaire, d'un nouveau programme de formation centré sur les matières essentielles qui se veut mieux adapté aux changements sociaux, économiques et culturels. La figure suivante relate les moments clés de la réflexion qui a mené au Programme de formation de l'école québécoise. Ce programme fait partie d'un ensemble des changements introduits au secondaire par le renouveau pédagogique.

FIGURE 1 Moments clés de la réflexion qui a mené au Programme de formation de l'école québécoise



La figure 1 illustre les moments phares de la réflexion qui a mené au Programme de formation de l'école québécoise. Cette période s'étend sur un peu plus de cinq ans et concerne à la fois la réforme du curriculum et des programmes d'études (CSE, 2003).

- À l'origine, le rapport *Préparer les jeunes au XXI^e siècle* du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994), appelé rapport Corbo, définissait « l'ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève devrait maîtriser au terme des deux grandes étapes de la formation de base » (p. 7). Environ au même moment, le Conseil publiait un avis, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, portant sur l'importance d'une refonte du curriculum du primaire et du secondaire en vue de le rendre plus riche et plus adapté aux besoins de la société actuelle (CSE, 1994).

- Le rapport Corbo a été suivi, en 1995, de la convocation des États généraux sur l'éducation. C'était l'occasion d'un dialogue national qui réunissait les citoyens et les divers acteurs de la société autour de l'organisation et des priorités du système éducatif québécois dans le contexte des nouveaux enjeux qui se posaient à la société québécoise. Puis, la Commission des États généraux sur l'éducation s'est mise à arpenter le Québec pour y tenir des audiences publiques sur ces questions. Au terme de l'ensemble de la démarche, la Commission a publié son rapport final, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). Elle y redéfinissait la triple mission de l'école – instruire, socialiser et qualifier – et faisait de la restructuration des curriculums du primaire et du secondaire l'un de ses chantiers. La Commission a plaidé pour un nécessaire rehaussement culturel du contenu des programmes disciplinaires et a suggéré de découper l'ensemble du programme en six axes :

  1. Les langues
  2. Le champ de la technologie, de la science et de la mathématique
  3. L'univers social
  4. Les arts
  5. Le développement personnel
  6. Les compétences générales (qui deviendront les compétences transversales).

- S'est ensuivi en 1997 le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès*, qui faisait de l'enseignement des matières essentielles l'une de ses lignes d'action (MEQ, 1997b). Pour traduire concrètement la façon dont cela pourrait se répercuter sur les curriculums du primaire et du secondaire, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par monsieur Paul Inchauspé, a été formé. Le rapport final de ce groupe de travail, *Réaffirmer l'école*, dessinait le nouveau curriculum du primaire et du secondaire. On y reprenait, entre autres, les grands domaines d'apprentissage et on renommait les « compétences générales » *compétences transversales* (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Cela est devenu l'essence du Programme de formation de l'école québécoise.

- Après le rapport Inchauspé, le ministère de l'Éducation rendait public l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), qui marquait le début de l'élaboration du nouveau curriculum (modification des grilles des matières, organisation en cycles d'apprentissage, etc.) et le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études.

- En 2001 a été lancé le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Le Programme comporte des apprentissages disciplinaires regroupés en cinq domaines, des domaines généraux de formation et des compétences transversales.

Les changements entraînés par le renouveau pédagogique au préscolaire, au primaire et au secondaire ne se limitent pas au seul programme[6]. La figure 2 traite de ceux qui ont eu cours au secondaire et qui sont apparus pertinents au regard de la transition secondaire-collégial.

FIGURE 2 Changements introduits au secondaire par le renouveau pédagogique en rapport avec la transition secondaire-collégial

- L'implantation du renouveau a donné lieu à la mise en place, en 2000, d'un nouveau régime pédagogique appelé Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Ce régime fut l'objet de modifications successives touchant le secondaire au cours des dernières années. Parmi celles-ci, notons la révision des conditions de sanction, l'introduction de parcours diversifiés au 2e cycle du secondaire, la mise en place de nouvelles grilles des matières, l'organisation par cycle et la modification de dispositions liées à l'évaluation des apprentissages. D'autres ajustements ont également été apportés en ce qui a trait à la communication des résultats des apprentissages, notamment par le bilan des apprentissages et le bulletin scolaire.

6. La réforme du curriculum concerne principalement les ordres d'enseignement primaire et secondaire mais touche aussi la formation professionnelle et l'éducation des adultes. L'accès à la formation continue et l'autonomie des écoles figurent également parmi les chantiers de la réforme (renouveau pédagogique) (CSE, 2003).

- En 2000 sont également entrés en vigueur une politique et un plan d'action en matière d'adaptation scolaire (MEQ, 1999a; MEQ, 1999b). Leur objectif était la réussite du plus grand nombre dans la double perspective de prévention des difficultés et d'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- En 2001 s'est amorcée, au secteur des jeunes, une réorganisation des services éducatifs complémentaires prônant une approche plus globale et concertée de l'ensemble des intervenants scolaires (MEQ, 2002a).
- En 2003 paraissait la Politique d'évaluation des apprentissages. Elle avait pour objet d'ajuster les pratiques évaluatives à l'approche par compétences insérée dans les programmes d'études aux secteurs des jeunes et des adultes ainsi qu'à la formation professionnelle en tenant compte des impératifs et des enjeux associés à la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 2003).
- En septembre 2005, le Programme de formation de l'école québécoise a été instauré en première année du secondaire. Conséquemment, la première cohorte d'élèves à avoir cheminé avec ce programme au secondaire arrivera au collégial à l'automne 2010 (MELS, 2008d).

1.1.3 LE CHEMIN PARCOURU PAR LES ÉTUDIANTS

Les structures et les programmes d'études sont mis en place pour répondre aux attentes de la société en matière d'éducation. Cependant, c'est à l'aulne du succès des étudiants qui y cheminent que se mesure la capacité du système et des programmes de véhiculer celles-ci. Le taux d'accès aux études collégiales se montre stable depuis plus de dix ans : sur ce plan, il n'y a donc pas de changement significatif. C'est plutôt la composition des effectifs scolaires et leur répartition par programmes qui ont connu des modifications.

ACCÈS AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Le rapport Parent prévoyait une espérance d'accès de 45 % à l'enseignement collégial (MESS, 1993, p. 10). Pour vérifier l'atteinte de cette cible, l'indicateur retenu dans le tableau 2 est le taux d'accès. Ce taux d'accès exprime, pour une année donnée, la proportion de la population qui a déjà accédé à une formation de type collégial à l'enseignement ordinaire[7]. Comme il est possible de le constater dans le tableau suivant, la cible initiale a largement été dépassée.

7. Pour calculer ce taux, on rapporte les nouvelles inscriptions des différents programmes aux populations du même âge (au 30 septembre). On obtient ainsi des taux d'accès selon l'âge qui sont ensuite regroupés par sommation pour obtenir la proportion d'une génération qui entreprend des études menant au diplôme d'études collégiales.

TABLEAU 2 Taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation (en %)

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2007-2008[e]
Sexe masculin	38,9	52,0	55,8	49,8	50,5	53,7
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,5	26,4	29,0	30,2
Formation technique	13,4	17,7	18,5	17,2	13,8	13,8
SAI ou transition	–	–	5,9	6,2	7,6	9,6
Sexe féminin	39,7	64,9	71,1	68,3	69,5	73,4
Formation préuniversitaire	22,5	41,0	44,7	42,4	42,5	43,7
Formation technique	17,1	23,9	20,3	20,7	19,3	20,2
SAI ou transition	–	–	6,1	5,2	7,7	9,5
Ensemble	39,3	58,3	63,3	58,8	59,8	63,3
Formation préuniversitaire	24,0	37,5	37,9	34,2	35,6	36,8
Formation technique	15,3	20,8	19,3	18,9	16,5	17,0
SAI ou transition	–	–	6,0	5,7	7,7	9,6

e : Estimations.

– : Sans objet.

Source : MELS, 2009d, Indicateurs de l'éducation.

Trois observations se dégagent de ce tableau. Première observation : le taux d'accès a progressé de façon constante de 1975-1976 jusqu'en 1995-1996, passant de 39,3 % à 63,3 %. Plusieurs facteurs ont été avancés pour l'expliquer : la demande de scolarisation, particulièrement chez les filles, le retour aux études de nombreux étudiants, les nouvelles exigences du marché du travail, les crises économiques et la démographie du Québec, l'augmentation du taux de passage du secondaire au collégial et la fréquentation du cégep par des populations qui ne le fréquentaient pas auparavant (CSE, 1988; Savard et Bouthaim, 2008). Cette dernière hypothèse s'appuie notamment sur un avis du Conseil paru en 1992, intitulé *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*.

Il est alors étonnant de constater à quel point l'hétérogénéité de la population étudiante, souvent décrite comme un phénomène récent, est alors documentée. En effet, on y fait la démonstration que les profils des étudiants qui fréquentent les collèges sont de plus en plus diversifiés : l'arrivée significative des femmes, la fréquentation des collèges par des étudiants de tous les groupes d'âges et la diversité ethnique et linguistique des nouveaux étudiants sont présentés comme des facteurs de diversification. Déjà à l'époque, on constate que la population étudiante s'engage moins exclusivement dans ses projets scolaires, qu'elle accorde de l'importance au travail rémunéré et qu'elle développe peu de sentiment d'appartenance à l'établissement. Pour répondre aux besoins de cette population étudiante diversifiée, le Conseil fait siens certains principes qui semblent n'avoir rien perdu de leur pertinence (CSE, 1992) :

- la responsabilité d'accueil de cette population diversifiée et l'impératif de conduire le plus grand nombre à la réussite éducative;
- le maintien d'exigences et d'attentes élevées à l'enseignement supérieur;
- la reconnaissance, dans l'organisation concrète des établissements, de la diversité des besoins et des cheminements des étudiants;
- la nécessité de l'accompagnement vocationnel des étudiants qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur;
- la valorisation de la démarche éducative auprès des jeunes garçons et des hommes et la mise sur pied de mesures de soutien et d'accompagnement qui favorisent leur persévérance aux études;
- la création de mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration aux études supérieures.

Ce bref retour en arrière invite à la nuance : le caractère hétérogène de la population actuelle des collèges n'est pas un aspect aussi nouveau qu'on serait d'abord porté à le croire. Cependant, les facteurs d'hétérogénéité sont peut-être en train de changer. En effet, selon des données récentes de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire au Canada, sont en hausse au postsecondaire la proportion d'étudiants issus de familles sans antécédents d'études postsecondaires, issus de familles à revenu moyen ou à faible revenu, ou dont le rendement scolaire est inférieur à la moyenne (Parkin et Baldwin, 2009).

Deuxième observation : ces dernières années, le taux d'accès au collégial est plutôt stable. Depuis que les données sont colligées au MELS, le taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire a connu une hausse de 24 points, passant de 39,3 % en 1975-1976 à 63,3 % en 2007-2008. Toutefois, le taux de 63,3 % obtenu en 2007-2008 correspond au retour à la situation qui avait cours 15 ans plus tôt. La baisse du taux d'obtention du DES et le resserrement des critères d'admission aux études collégiales pourraient expliquer la diminution observée durant ces années[8]. Cependant, cette observation est corroborée à l'échelle canadienne où l'on constate une diminution de la participation aux études postsecondaires ces dernières années (Berger, 2009). Conséquemment, les incidences des règles de sanction et d'admission sur les cheminements scolaires des étudiants du Québec ne doivent pas être négligées, mais on ne peut affirmer qu'il s'agit de l'unique facteur explicatif de ces diminutions.

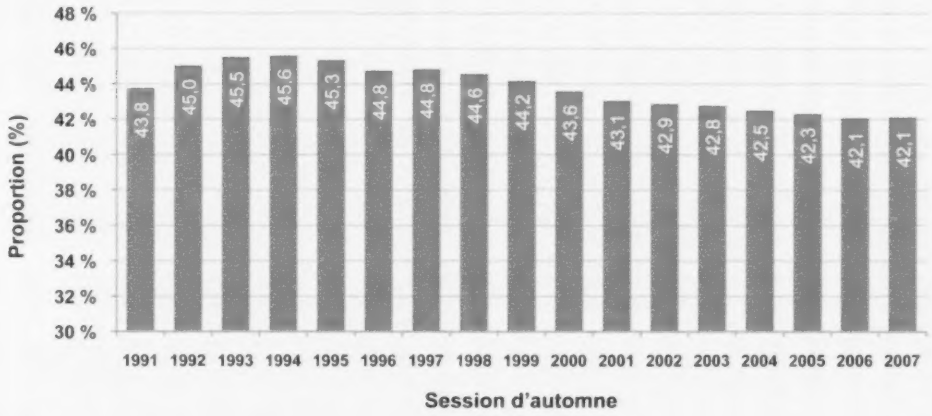
Troisième observation : alors que l'écart entre le taux d'accès des hommes et des femmes était très faible dans les années 1975-1976 (moins de 1 %), il s'est significativement creusé jusqu'en 2000-2001, passant de 0,8 % à 18,5 %. Depuis 2000-2001, la situation s'est toutefois stabilisée. Derrière le taux d'accès au collégial à l'enseignement général se cachent donc deux réalités fort distinctes : celle des femmes et celle des hommes, les premières affichant un taux de près de 20 % supérieur à celui des hommes.

8. Pour de plus amples renseignements, consultez le chapitre 2 portant sur le renouveau pédagogique et la sanction des études.

COMPOSITION ET RÉPARTITION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE AU COLLÉGIAL

Une fois franchi le seuil d'entrée, quelle est la composition de l'effectif scolaire au collégial? Au sein de la population québécoise, les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes à avoir accédé aux études collégiales. En 2007, lorsque l'analyse porte spécifiquement sur les étudiants inscrits au collégial, l'écart entre les hommes et les femmes demeure, mais il n'est plus que de 15,8 points de pourcentage (p.p.), ce qui correspond à la différence entre la proportion d'hommes inscrits à temps plein et à temps partiel à un programme de DEC à l'enseignement collégial, 42,1 % et celle des femmes, 57,9 %. Comme l'illustre la figure 3, entre 1994 et 2007, la proportion d'hommes inscrits est en légère diminution de 3,5 p.p. Ainsi, la différence entre les hommes et les femmes en ce qui concerne la fréquentation des études collégiales se creuse à un rythme lent, mais constant depuis environ 13 ans.

FIGURE 3 Proportion d'hommes inscrits à temps plein et à temps partiel à un programme de DEC[1] de l'enseignement collégial, enseignement ordinaire, sessions d'automne 1991 à 2007



1. Incluant les sessions d'accueil et d'intégration ou les sessions de transition.

Source : MELS, Banque d'information sur le collégial, versions 2001 et 2008.

En ce qui concerne le type de programme fréquenté par les étudiants québécois, les données indiquent que la réalité ne recoupe pas les prévisions initiales des instigateurs des collèges ni tout à fait les cibles fixées par le renouveau au collégial. Le rapport Parent estimait que près d'un élève sur deux, soit 45 % d'une génération de première année du secondaire, devait accéder à des études collégiales. De ce nombre, le secteur préuniversitaire devait en récolter environ 40 % et le secteur technique, 60 % (MESS, 1993). En 1993, le renouveau au collégial visait que la moitié (50 %) des étudiants accèdent au collège pour terminer des études techniques, l'autre des études préuniversitaires (MESS, 1993, p. 10-11). Tel qu'il est illustré dans le tableau 3, en 2006-2007, pour l'effectif scolaire à l'enseignement ordinaire, temps plein et temps partiel, les étudiants en formation préuniversitaire représentaient presque 50 % des inscrits. Pour la formation technique, le taux était de 45,7 % alors que 4,4 % étaient inscrits en session d'accueil et d'intégration ou en session de transition[9], en hausse constante depuis 1993.

9. Un étudiant peut être inscrit à une session de transition dans les cas suivants : 1) il a été inscrit à temps plein, lors d'une session antérieure, dans un programme ou en session d'accueil et d'intégration et il se trouve en transition vers un programme menant au DEC pour lequel des conditions particulières d'admission au programme sont manquantes ou pour lequel il est impossible de débuter à la session d'hiver; 2) il est inscrit pour la première fois à l'enseignement collégial à la session d'hiver en vue de suivre un programme menant au DEC qu'il est impossible de commencer à la session en cours.

TABLEAU 3 Effectif scolaire à temps plein et à temps partiel à l'enseignement collégial, enseignement ordinaire, de 1992-1993 à 2006-2007

	1992-1993		1994-1995		1998-1999		2002-2003		2006-2007	
	En nombre	%	En nombre	%	En nombre	%	En nombre	%	En nombre	%
TOTAL	**173 519**	**100,0 %**	**180 977**	**100,0 %**	**174 273**	**100,0 %**	**163 055**	**100,0 %**	**162 300**	**100,0 %**
DEC, formation préuniversitaire	*89 236*	*51,4 %*	*90 347*	*49,9 %*	*80 980*	*46,5 %*	*74 813*	*45,9 %*	80 308	49,5 %
DEC, formation technique	*77 601*	*44,7 %*	*82 844*	*45,8 %*	*86 137*	*49,4 %*	*81 071*	*49,7 %*	74 185	45,7 %
SAI ou transition	*0*	*0,0 %*	*5 165*	*2,9 %*	*4 748*	*2,7 %*	*5 987*	*3,7 %*	7 161	4,4 %
Autres (AEC, CEC, DPEC, hors programme, Bac. français)	*6 682*	*3,9 %*	*2 621*	*1,4 %*	*2 408*	*1,4 %*	*1 184*	*0,7 %*	646	0,4 %
HOMMES	**77 807**	**100,0 %**	**81 932**	**100,0 %**	**77 218**	**100,0 %**	**69 932**	**100,0 %**	**68 331**	**100,0 %**
DEC, formation préuniversitaire	*40 351*	*51,9 %*	*40 173*	*49,0 %*	*33 801*	*43,8 %*	*31 091*	*44,5 %*	*34 537*	*50,5 %*
DEC, formation technique	*35 044*	*45,0 %*	*38 526*	*47,0 %*	*40 148*	*52,0 %*	*35 044*	*50,1 %*	*29 626*	*43,4 %*
SAI ou transition	*0*	*0,0 %*	*2 703*	*3,3 %*	*2 640*	*3,4 %*	*3 281*	*4,7 %*	*3 840*	*5,6 %*
Autres (AEC, CEC, DPEC, hors programme, Bac. français)	*2 412*	*3,1 %*	*530*	*0,6 %*	*629*	*0,8 %*	*516*	*0,7 %*	*328*	*0,5 %*
FEMMES	**95 712**	**100,0 %**	**99 045**	**100,0 %**	**97 055**	**100,0 %**	**93 123**	**100,0 %**	**93 969**	**100,0 %**
DEC, formation préuniversitaire	*48 885*	*51,1 %*	*50 174*	*50,7 %*	*47 179*	*48,6 %*	*43 722*	*47,0 %*	*45 771*	*48,7 %*
DEC, formation technique	*42 557*	*44,5 %*	*44 318*	*44,7 %*	*45 989*	*47,4 %*	*46 027*	*49,4 %*	*44 559*	*47,4 %*
SAI ou transition	*0*	*0,0 %*	*2 462*	*2,5 %*	*2 108*	*2,2 %*	*2 706*	*2,9 %*	*3 321*	*3,5 %*
Autres (AEC, CEC, DPEC, hors programme, Bac. français)	*4 270*	*4,5 %*	*2 091*	*2,1 %*	*1 779*	*1,8 %*	*668*	*0,7 %*	*318*	*0,3 %*

Sources : MELS, Statistiques de l'éducation.

En somme, la réalité des collèges est façonnée par les étudiants qui les habitent. Depuis quelques années, le taux d'accès au collégial semble demeurer stable. Cependant, les hommes sont moins nombreux que les femmes à s'inscrire aux études collégiales. Quant à la répartition de l'effectif dans les programmes techniques et préuniversitaires, elle démontre une tendance moins nette : les programmes techniques recueillent davantage d'effectif à certains moments, les programmes préuniversitaires à d'autres. Il s'agit ici de grandes tendances, de l'agrégation de cheminements scolaires qui seront davantage étudiés dans le chapitre portant sur l'articulation des structures. Toutefois, ces tendances illustrent que la transition secondaire-collégial se décline différemment selon le sexe de l'étudiant et le type de programme d'études qu'il poursuit.

1.2 LES CONSTATS DE RECHERCHE QUI ÉCLAIRENT LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

Cette section souhaite rendre compte du chemin parcouru par la recherche sur la question de la transition secondaire-collégial. La recherche, menée par des chercheuses et des chercheurs provenant des universités et des collèges, s'est penchée à la fois sur les difficultés pouvant survenir dans le cheminement individuel des étudiantes et des étudiants au moment de leur transition et sur les contraintes liées davantage aux structures en place.

DES ÉTUDES SECONDAIRES QUI PRÉPARENT LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

Au début des années 90, les chercheurs du milieu collégial se sont penchés sur les différentes variables individuelles et locales susceptibles d'affecter le rendement des étudiants du collégial (Terrill et Ducharme, 1994; Larose et Roy, 1992). Le passage secondaire-collégial est alors devenu un centre d'intérêt pour l'ensemble de la communauté collégiale. Depuis, plusieurs travaux de recherche se sont intéressés aux conditions internes à l'étudiant et externes à celui-ci facilitant la réussite de la première session collégiale et, ultimement, l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC). Alors que certains auteurs se sont penchés sur les caractéristiques des étudiants influençant, parfois dès le secondaire, leurs comportements scolaires (Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006; Vezeau, 2007), d'autres ont mis au point des modèles d'explication multimodaux où le collège, les enseignants et les réseaux sociaux peuvent influencer l'intégration collégiale, et, de là, la réussite (Larose et Roy, 1992).

Plusieurs recherches se sont employées à dresser le portrait des étudiants à leur arrivée au collégial. Ces recherches ont relevé les caractéristiques personnelles, sociales (Larose et Roy, 1992; Terrill et Ducharme, 1994; Gingras et Terrill, 2006) et motivationnelles (Vezeau, 2007) des étudiants du collégial et ont déterminé celles qui, déjà au secondaire, ont une influence significative sur le comportement scolaire des étudiants (Larose et Roy, 1992; Terrill et Ducharme, 1994; Vezeau, 2007; CSE, 2008a).

Gingras et Terrill (2006) concluent leur étude en affirmant que la moyenne générale au secondaire est un puissant indicateur de la réussite au collégial et de la probabilité d'obtention du DEC. Le temps consacré à l'étude au secondaire et la performance au collégial sont également intimement liés :

> *[...] les finissants du secondaire nous auront appris que la majorité d'entre eux étudiaient, en moyenne, moins d'une heure par jour. Sachant que la charge moyenne requise pour les cours du collégial est d'environ une heure de travail personnel par heure de cours théorique,* ***on peut facilement imaginer à quel point la transition peut être difficile pour certains****. [...] [C]es résultats démontrent clairement que le temps que les étudiants consacrent à l'étude lorsqu'ils sont au secondaire représente pour eux un investissement fort rentable pour leur avenir au cégep. Ce message devrait être transmis à tous les élèves du secondaire.* (Gingras et Terrill, 2006, p. 72.)

Le Conseil, dans son avis paru en 2008 sur l'engagement des étudiants au collégial, confirme également ces résultats. Dans son modèle de prévision du rendement scolaire, l'indicateur le plus déterminant demeure la moyenne générale obtenue au secondaire. De plus, « plus un étudiant dit consacrer des efforts à ses études, plus sa moyenne augmente et, au contraire, moins il le fait, moins il a de chances que sa moyenne soit élevée » (CSE, 2008a, p. 28).

Pour sa part, Vezeau (2007) souligne que le profil motivationnel des étudiants est relativement bien structuré et même consolidé dès la fin du secondaire. Elle conclut donc que le passage du secondaire au collégial n'est pas suffisant pour insuffler aux étudiants la motivation à l'égard des apprentissages qui leur fait défaut. Sans nier l'importance de la première session, elle rejoint les constats de Gingras et Terrill, renforçant l'incidence décisive des comportements et des attitudes favorables adoptés dès le secondaire.

LES ASSISES THÉORIQUES DES MESURES DE SOUTIEN

L'importance des apprentissages réalisés au secondaire et des habitudes de travail qui y sont prises fait consensus. Une fois l'étudiant admis au collégial, il importe toutefois de lui offrir les clés d'accès à l'ordre d'enseignement, même s'il n'a pas acquis les habitudes de travail qui lui auraient permis de cheminer avec plus d'aisance. Soucieux de la réussite du plus grand nombre, les collèges ont donc adopté, dans leurs plans de réussite, des mesures destinées à soutenir les étudiants les plus faibles. Du nombre, mentionnons l'encadrement particulier à la première session des étudiants identifiés comme étant à risque, dont découlera l'instauration des sessions d'accueil et d'intégration, formellement mises en place à compter de 1993. Cette orientation systémique était appuyée par la recherche qui démontrait l'importance de la première session et le dépistage des étudiants à risque.

La première session s'avère être un moment clé pour la poursuite des études collégiales. Gingras et Terrill (2006) en réitèrent l'importance en ces termes :

- il existe un lien étroit entre la réussite en première session et l'obtention du DEC;
- pour ce qui est de l'obtention du diplôme, même pour les plus faibles, c'est le nombre d'échecs en première session, et non le facteur sexe, qui est déterminant.

Conséquemment, il paraît légitime de « considérer comme étant à risque » des étudiants qui sont admis au cégep avec une moyenne générale au secondaire faible, de mettre en place des mesures particulières d'aide pour les aider à partir du bon pied et d'augmenter ainsi leurs chances de réussite (Gingras et Terrill, 2006, p. 76).

Larose et Roy (1992) proposent pour leur part un cadre d'analyse spécifiquement dédié au dépistage et à l'intervention auprès des étudiants à risque. Ils établissent que la réussite des étudiants à risque est expliquée par la qualité des premières expériences collégiales, déterminées par les perceptions de l'étudiant, déterminées à leur tour par les acquis précollégiaux (antécédents personnels et sociaux). Ils dépassent ainsi la seule moyenne pondérée au secondaire comme facteur prédictif et incluent des variables non intellectuelles jugées plus importantes pour l'intégration aux études collégiales des étudiants à risque. Leurs conclusions ont été reprises par nombre d'études et demeurent des points d'ancrage de plusieurs interventions pédagogiques.

Les étudiants à risque :

- ont des perceptions plus négatives d'eux-mêmes en période de transition (p. résumé);
- présentent des dispositions personnelles, des acquis liés à l'orientation et des acquis sociaux moins favorables à la réussite (p. résumé);
- au premier trimestre, se sentent plus compétents en situation d'apprentissage dans un environnement favorable : soutien des enseignants, clarté des règles de fonctionnement en classe, coopération dans les cours (p. 139);
- intégrés sur le plan scolaire, social et institutionnel, obtiennent de meilleurs résultats que les étudiants à risque moins bien intégrés : « C'est la qualité de l'intégration qui déterminerait les chances de succès de l'étudiant à risque au premier trimestre » (p. 144-145).

LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES QUI FAVORISENT LA RÉUSSITE

Dans sa méta-analyse sur les interventions pédagogiques et la réussite au collégial, Barbeau (2007) observe quant à elle peu de différence quant à l'efficacité des interventions, que celles-ci aient eu lieu auprès de tous les étudiants, auprès des étudiants à risque n'ayant pas subi d'échec ou auprès d'étudiants en difficulté ayant subi un ou plusieurs échecs. Plus généralement, elle observe peu de différence dans l'efficacité des interventions pédagogiques et avance cette piste d'explication : « [...] le fait de penser, de planifier une intervention pédagogique particulière sensibilise encore plus l'intervenant aux élèves, à leurs caractéristiques, à leurs difficultés et permet peut-être d'intervenir avec plus d'efficacité » (p. 94). Ce constat ramène presque toutes les interventions pédagogiques sur un pied d'égalité, sans égard au « niveau de risque » présenté par l'étudiant, l'important étant de croire en l'efficacité de l'intervention. Il rejoint le constat de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial, qui, lors d'un processus d'évaluation des plans de réussite, n'est pas parvenu à déterminer de mesures idéales garantes de succès. « La seule présence d'un plan qui encourage la réussite scolaire peut avoir un effet d'entraînement qui n'est attribuable à aucune mesure en particulier. » (CEEC, 2004, p. 11.)

LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

Si le mode d'intervention pédagogique ne peut expliquer à lui seul la réussite de l'étudiant, quels facteurs faut-il alors considérer? Des travaux récents suggèrent que la réussite des études collégiales repose sur une configuration de facteurs liés entre eux, qui tiennent du rapport de l'étudiant à lui-même, à sa famille, à ses pairs ainsi qu'à l'établissement d'enseignement (Tremblay et autres, 2006). À cet égard, Larose et autres (2005, cité dans Roy, 2008, p. 103) met l'accent sur les facteurs suivants : la motivation personnelle de l'étudiant, l'attachement au programme d'études, le milieu familial structurant et les parents engagés quant aux études, des enseignants structurants, soutenants et ouverts ainsi que la participation à des activités parascolaires[10]. Tremblay abonde dans le même sens en soutenant l'importance de la conjugaison des facteurs d'intégration, des capacités d'adaptation à la transition (passage secondaire-cégep, adolescence-jeune adulte), de la qualité de la relation maître-étudiant, de la famille, des relations avec les parents et avec les pairs et de la socialisation de genre (Tremblay et autres, 2006, p. 142).

10. On peut citer aussi les travaux de Gingras et Terrill (2006).

Les recherches analysées pour les besoins de production du présent avis conduisent à ce constat : la réussite scolaire est le marqueur institutionnel du passage secondaire-collégial réussi de l'étudiant. Réussir le passage équivaut alors à persévérer et à réussir ses études. Cette conception pose toutefois la limite suivante : comment tenir compte des conditions structurelles qui déterminent, du moins en partie, les possibilités de cheminement dans le système scolaire?

LES PARCOURS SCOLAIRES

La notion de parcours scolaire pallie cette limite. Un parcours scolaire est une suite de situations éducatives que les étudiants réalisent durant leur formation formelle (Doray et autres, 2009, p. 1). Or le parcours scolaire ainsi que la vocation scolaire et professionnelle de l'étudiant ne sont pas uniquement fonction de sa perception de lui-même, de ses aptitudes et de ses aspirations. L'étudiant exerce ses choix dans un système qui le classe selon son rendement et qui définit les conditions d'admission dans les différents programmes de formation. Les décisions de l'étudiant sont donc en partie conditionnées par la fonction de sélection du système éducatif. Les parcours « normaux » de même que la diversification des parcours sont tous deux produits des structures : « Ces parcours atypiques ne constituent pas des anomalies, mais s'inscrivent dans la logique même des systèmes et peuvent même être générés par les pratiques qui y ont cours. » (Doray et autres, 2009, p. 9.) Le Conseil, dans son avis sur l'orientation au collégial, fait également du système scolaire un facteur déterminant de l'orientation : « Le système scolaire peut lui-même contraindre ou faciliter, volontairement ou non, le cheminement vocationnel des jeunes par les dispositions réglementaires ou autres qu'il privilégie. » (CSE, 2002, p. 20.) La notion de parcours, telle que définie par l'équipe de Doray, présente l'avantage de tenir compte des structures éducatives et des contraintes systémiques qu'elles génèrent.

LA TRANSITION INTERORDRES

Certains auteurs inscrivent le parcours scolaire dans un ensemble plus vaste de transitions vers la vie adulte : « [L]a transition renvoie à un événement déclencheur ou à un événement souhaité, mais non advenu, pouvant affecter positivement ou négativement le cours de l'existence et qui conduit à l'adoption de nouveaux comportements, au changement de rôle, à la redéfinition des relations sociales ou à la modification des conduites de la vie quotidienne » (Doray et autres, 2009, p. 17).

Doray emprunte à la fois à Goodman, Schlossberg et Anderson et à Duru-Bellat pour élaborer un modèle théorique de transition propre aux parcours scolaires-éducatifs combinant six sous-ensembles de variables : la situation, le Soi, les soutiens, les stratégies, les contraintes et les mécanismes compensatoires (Doray et autres, 2009).

TABLEAU 4 Modèle théorique de la transition dans les parcours scolaires-éducatifs (inspiré de Doray et autres, 2009)

Dimensions	Variables	Éléments constitutifs
Individu	Situation de transition	• Événement déclencheur : entrée au collégial • Moment auquel l'événement déclencheur survient • Maîtrise exercée par l'individu face à cet événement • Rôles sociaux à modifier • Durée de la transition • Expériences préalables de transition • Autres sources de stress • Perception de sa responsabilité propre
	Soi	• Caractéristiques personnelles et sociales propres à l'individu : milieu socioéconomique, bagage culturel et technologique, travail rémunéré, importance accordée aux études
	Soutiens	• Ressources et personnes clés disponibles dans l'environnement : famille, pairs, professionnels
	Stratégies	• Comportements, attitudes et décisions prises par l'individu pour s'adapter à l'événement : recourir à des mesures de soutien, adopter des méthodes de travail, des habitudes d'étude, gérer son temps
Structure	Contraintes	• Du système éducatif : par exemple les conditions de sanction et les conditions d'admission
	Mécanismes compensatoires	• Diversification des parcours de formation, offre d'activités de mise à niveau, programmes DEP-DEC, nouvelles dispositions d'admission, session d'accueil et d'intégration ou session de transition

Ce modèle, tout en tenant compte des exigences systémiques (contraintes) et des voies de sortie offertes (mécanismes compensatoires), fait de l'individu un acteur doté d'attributs qui lui sont propres, pourvu de ressources (soutiens), qui peut, dans une situation donnée, exercer des choix et mettre en place des stratégies pour atteindre ses buts (Doray et autres, 2009). La combinaison des notions de parcours et de transition permet donc de situer l'individu dans un environnement social et institutionnel tout en laissant un espace à son libre arbitre.

Dans la conception qu'il adopte de la transition interordres, le Conseil s'inspire de plusieurs éléments constitutifs de ce modèle. Il découpe cependant la transition en deux mouvements complémentaires : il s'agit de la sortie d'un ordre d'enseignement et de l'arrivée dans un autre. À la sortie d'un ordre d'enseignement – ici le secondaire – l'élève apporte avec lui son bagage accumulé de savoirs, d'attitudes et d'habitudes de travail, bagage qu'il s'est forgé dans un contexte culturel donné. Cela devient son capital propre tout comme la connaissance qu'il a acquise de son « métier » d'élève. À l'entrée dans l'autre ordre d'enseignement – ici le collégial – s'amorce un processus d'intégration qui confronte les choix de programme et les choix professionnels sous-jacents (Chenard, Francœur et Doray, 2007). Ces deux mouvements de la transition sont orchestrés par l'étudiant, mais également par le système éducatif : c'est le système qui sélectionne les parcours correspondant aux exigences des différents programmes, qui définit les contraintes et les mécanismes compensatoires (Doray et autres, 2009).

Conséquemment, dans cet avis, le Conseil s'intéresse spécifiquement à la transition interordres entre le secondaire et le collégial. Le Conseil l'aborde majoritairement du point de vue du collégial pour soutenir la réussite des étudiants qui font le choix d'y poursuivre des études. L'objectif ici est de proposer un cadre d'analyse systémique qui prend en compte les différentes dimensions de la transition. Cette analyse différenciée selon trois angles invite les acteurs du système à articuler les structures de façon cohérente, à arrimer les savoirs en continuité, à préparer dès le secondaire l'intégration au collégial et à intégrer, au collégial, les étudiants en les considérant dans leur globalité.

1.3 LES ANGLES RETENUS POUR ANALYSER LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

Dans cet avis, la transition secondaire-collégial est abordée tel un macroenvironnement, qui inclut les contextes institutionnel, éducatif et social dans lesquels elle survient, en l'envisageant comme une responsabilité qui appartient à la fois à l'étudiante ou à l'étudiant et à l'ensemble du système éducatif. Aussi, trois angles de la transition ont été retenus :

- l'angle des structures dans lesquelles l'étudiante ou l'étudiant transite : l'articulation;
- l'angle des savoirs et des pratiques pédagogiques et évaluatives : l'arrimage;
- l'angle de l'incorporation de l'étudiante et de l'étudiant à la communauté collégiale : l'intégration.

1.3.1 ANGLE DE L'ARTICULATION

Selon *Le grand dictionnaire terminologique*, le terme *articulation* fait référence au « [d]ispositif des structures éducatives permettant de passer, à un niveau donné, soit d'un programme d'enseignement à un autre, soit du système éducatif à l'emploi. »

Aux fins du présent avis, l'articulation se rapporte donc au système éducatif, à ses structures et aux règles de sanction d'un ordre d'enseignement et d'admission dans un autre ordre d'enseignement.

Le Conseil invite à examiner la transition secondaire-collégial sous l'angle de l'articulation des structures entre le secondaire et le collégial. Actuellement, de ce point de vue structurel, le contexte présente les particularités suivantes :

- des suites de l'implantation du renouveau pédagogique au secondaire, les règles de sanction du DES ont été modifiées, des parcours de formation ont été introduits au 2e cycle du secondaire et les conditions générales et particulières d'admission au collégial ont été revues;
- de récentes modifications ont été apportées au Règlement sur le régime des études collégiales relativement aux conditions d'admission au collégial;
- des dispositifs permettent la continuité du cheminement scolaire entre le DEP et le DEC.

1.3.2 ANGLE DE L'ARRIMAGE

Toujours selon *Le grand dictionnaire terminologique*, le mot *arrimage* renvoie au « [l]ien effectué pour faciliter le passage d'un niveau de scolarité à un autre plus élevé dans une ou plusieurs matières. »

Cet usage est déjà répandu en mathématique et en science, puisque ces disciplines désignent sous « arrimage » le travail consistant à déterminer les connaissances à acquérir dans un ordre d'enseignement pour accéder à celles qui seront enseignées dans l'autre ordre d'enseignement.

L'arrimage désigne les liens à établir entre les savoirs, les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives et, à ce titre, concerne au premier chef le personnel enseignant. Le Conseil estime que de considérer la transition secondaire-collégial sous l'angle de l'arrimage centre l'attention sur les contenus disciplinaires, les compétences à atteindre, les pratiques pédagogiques et évaluatives, autant de dimensions influencées par le contexte éducatif actuel d'implantation du renouveau pédagogique au secondaire et de sa rencontre avec le renouveau au collégial :

- Le renouveau pédagogique au secondaire introduit de nouveaux contenus au secondaire, propose un nouvel aménagement des disciplines déjà présentes, fait disparaître d'anciens programmes et en modifie d'autres. L'arrimage exige de tenir compte de ces ajouts, de ces réaménagements et de ces retraits dans les contenus de cours du collégial.
- Depuis le renouveau pédagogique, le programme de formation du secondaire est centré sur ce que les élèves doivent être capables de réaliser dans un contexte donné à partir des connaissances apprises. D'une logique de matière à enseigner, le programme passe à une logique d'apprentissage articulé autour de compétences. Le collégial est également à effectuer ce virage. L'arrimage des pratiques pédagogiques repose sur le degré d'appropriation de cette nouvelle vision de l'acte d'enseigner.
- Les pratiques évaluatives du renouveau pédagogique au secondaire font appel au jugement global de l'enseignant, tout comme le prévoit également le renouveau au collégial. Ici également, selon le degré d'appropriation des pratiques évaluatives par le personnel enseignant, celles-ci paraîtront en continuité ou en rupture par rapport aux pratiques de « l'autre ordre d'enseignement ».

1.3.3 ANGLE DE L'INTÉGRATION

Telle qu'elle a été définie précédemment, la transition implique l'arrivée dans un autre ordre d'enseignement. Ainsi, l'intégration aux études collégiales, c'est le processus d'incorporation d'une nouvelle personne – ici une étudiante ou un étudiant – au sein d'une collectivité – ici la communauté collégiale (inspiré de Legendre, 2005, p. 784).

Cet angle d'analyse de la transition met au cœur l'étudiant et son collège, qui, dans une responsabilité partagée, entament un processus d'intégration sur quatre plans : institutionnel, intellectuel, social et vocationnel (Tremblay et autres, 2006).

Pour le Conseil, ce processus se produit dans un établissement d'enseignement :

- qui accueille des étudiants dont certains auront cheminé avec le renouveau pédagogique;
- qui applique les règles d'admission prévues (RREC);
- qui est perméable aux transformations sociales;
- qui voit s'accroître les demandes en provenance d'étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale.

Dans ce contexte, le collège doit mettre en œuvre des mesures d'intégration adéquates qui permettent à l'étudiant de s'intégrer et de réussir son projet d'études.

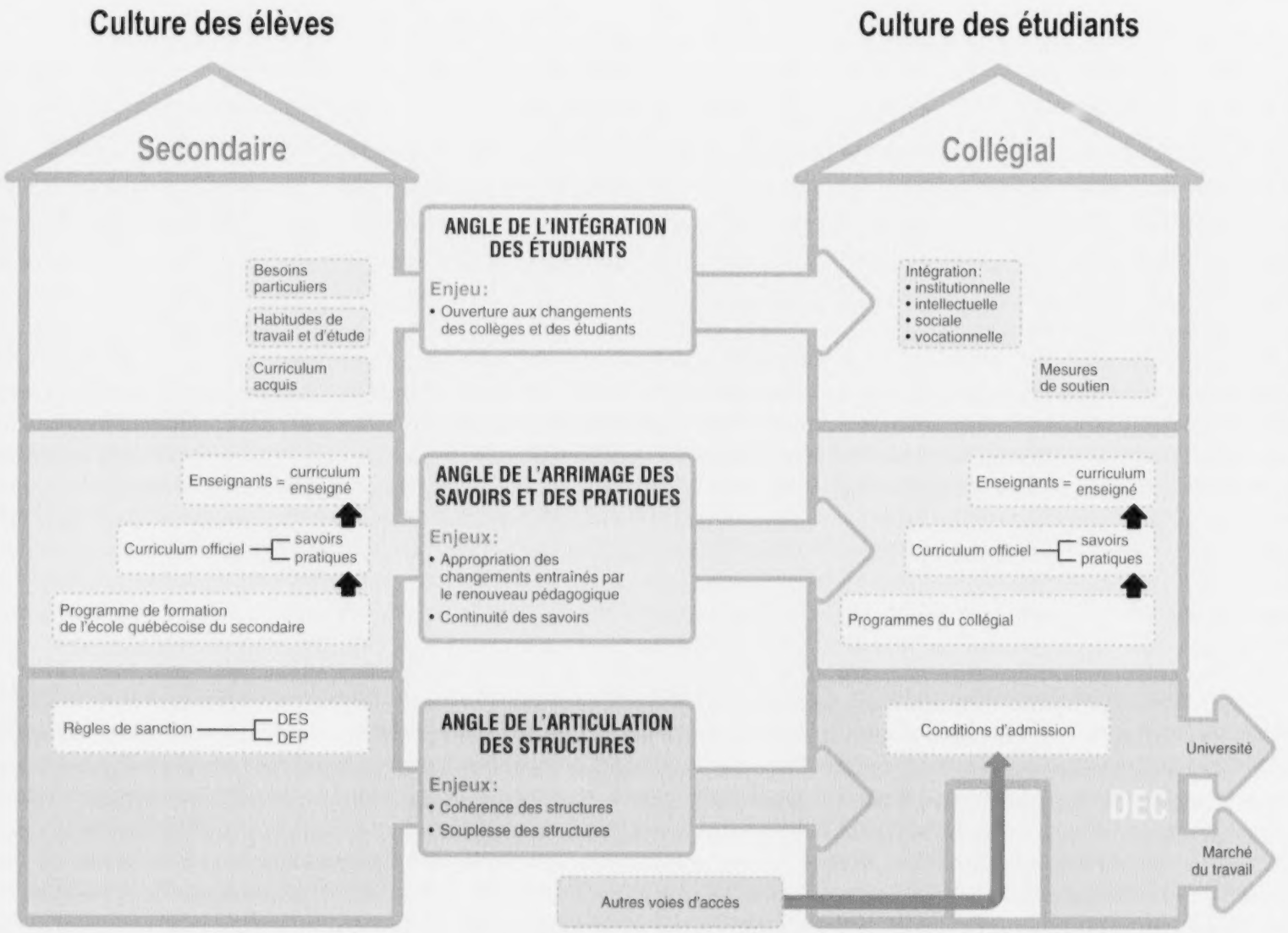


FIGURE 4 Schéma des angles d'analyse de la transition secondaire-collégial

RÉSUMÉ DES PORTRAITS ET DES ANGLES D'ANALYSE

La transition secondaire-collégial est aussi évolutive que le sont les structures, les programmes de formation et les étudiantes et les étudiants eux-mêmes. Analysée sous l'angle des structures éducatives, la transition secondaire-collégial est un élément constitutif du système éducatif du Québec. Que ce soit lors de la création du réseau des cégeps, en 1967, au moment du renouveau au collégial, en 1993, ou lors du récent Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, en 2004, le collégial est soumis à une quadruple obligation :

1. s'inscrire en cohérence avec les études secondaires,
2. offrir, au secteur préuniversitaire, une formation en cohérence avec les études universitaires,
3. offrir, au secteur technique, une formation en cohérence avec les besoins du marché du travail,
4. être cohérent en lui-même en tant que niveau d'études ayant ses exigences propres.

La transition entre les ordres ne peut donc jamais être réglée de façon définitive et les récentes modifications aux règles de sanction du DES et aux règles d'admission au collégial sont l'illustration de l'ajustement du système.

La transition secondaire-collégial est également influencée par les programmes de formation et les pratiques pédagogiques et évaluatives qui ont cours dans les deux ordres d'enseignement. Le degré d'écart entre l'enseignement en vigueur au secondaire et celui du collégial est partie prenante de la transition. Si le passage vers les études postsecondaires et la gradation sur le plan des exigences peuvent être source de motivation, une distance trop importante entre les deux aura l'effet contraire. Aussi le renouveau à l'enseignement collégial et le renouveau pédagogique au secondaire, par les changements qu'ils entraînent, gagnent à être connus à la fois par le secondaire et le collégial.

Enfin, lorsqu'elle est envisagée du point de vue de l'étudiant, la transition est marquée au sceau de la nouveauté et de l'éphémère : chaque élève ne s'inscrit qu'une fois pour la première fois au collégial! Toutefois, même si la transition secondaire-collégial de l'étudiant, est, par essence, de courte durée, l'événement est significatif pour la poursuite de ses études collégiales : c'est pourquoi, comme nous l'avons relaté, la recherche s'y est attardée. C'est aussi pourquoi les collèges sont soucieux de mettre en œuvre les mesures d'accueil et d'accompagnement nécessaires à l'intégration pleine et entière de l'étudiant.

Pour le Conseil, le renouveau pédagogique est un déclencheur qui permet d'examiner la transition secondaire-collégial sous tous ses angles : l'angle de l'articulation des structures, l'angle de l'arrimage des savoirs et des pratiques et l'angle de l'intégration des étudiants. C'est en analysant la transition à l'aide de ces trois aspects qu'il est possible de faire l'état des lieux actuels et de dégager des recommandations pour améliorer la cohérence et la souplesse des structures, la continuité des savoirs, l'appropriation des changements et l'ouverture qu'elle suppose.

CHAPITRE 2

L'ARTICULATION DES STRUCTURES

L'angle de l'articulation entre le secondaire et le collégial a trait aux structures éducatives qui permettent le cheminement entre les ordres d'enseignement. Ces structures agissent tels des rouages qui permettent le passage entre le secondaire, que ce soit du secteur de la formation générale des jeunes, de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle, et le collégial.

Les règles de sanction qui couronnent une étape du parcours scolaire font partie de ces rouages. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et le Régime pédagogique de la formation générale des adultes définissent les exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). De la même manière, le Régime pédagogique de la formation professionnelle établit les conditions de sanction du diplôme d'études professionnelles (DEP).

Une fois le diplôme du secondaire obtenu, c'est le RREC qui établit les conditions d'admission au collégial. Il y est prévu que tant le DES que le DEP permettent l'accès aux études collégiales, le DES satisfaisant aux exigences générales d'admission au collégial, et le DEP nécessitant des modalités additionnelles d'admission lorsque le programme de DEC n'est pas en continuité de formation avec le programme de DEP[11]. Dans cet avis, les règles de sanction du DES et du DEP et les conditions d'admission au collégial sont parfois désignées sous l'appellation *règles de passage*, car elles font partie d'un tout réglementaire qui prescrit les cheminements scolaires qui permettent d'entrer au collégial.

En plus du DES et du DEP, dans certains programmes d'études, des conditions particulières d'admission (préalables) sont aussi requises, telles que certains cours de science ou de mathématique. Le Conseil, en 1989, avait déjà souligné que ces conditions ne devaient pas être contraignantes : elles ne devaient exister que là où il y a une nécessité pédagogique (CSE, 1989). À la suite de l'implantation du renouveau pédagogique au secondaire, les conditions générales et particulières d'admission au collégial ont été revues.

2.1 UN PORTRAIT DES SALLES DE CLASSE DU COLLÉGIAL

2.1.1 LES NOUVEAUX INSCRITS ET LES AUTRES

Comment se répartissent donc dans les salles de classe des collèges les différents parcours possibles à l'intérieur du système?

Depuis un certain nombre d'années, on observe, qu'au trimestre d'automne, autour de 70 % des étudiantes et des étudiants inscrits pour la première fois dans un programme d'études menant à un DEC donné, à l'enseignement ordinaire, sont des « nouveaux inscrits au collégial » et que près de 30 % sont des « autres élèves inscrits » (voir annexe 2, tableau 10). Les « nouveaux inscrits au collégial » sont des étudiants pour qui on ne trouve aucune inscription au collégial antérieure au trimestre indiqué, alors que les « autres élèves inscrits » ont déjà été inscrits au collégial mais en sont à leur première inscription dans le programme de DEC déclaré à l'automne en question. Le vécu au collégial de ces étudiants qualifiés « d'autres inscrits » peut différer grandement, mais ils ont tous en commun d'avoir une expérience préalable de cet ordre d'enseignement[12].

11. Un programme de DEP est en continuité de formation avec un programme de DEC lorsque des compétences atteintes au secondaire sont reconnues au collégial et que cela permet de réduire la durée de la formation. Par exemple, le programme de DEP Techniques d'usinage est en continuité de formation avec le programme de DEC Techniques de génie mécanique.

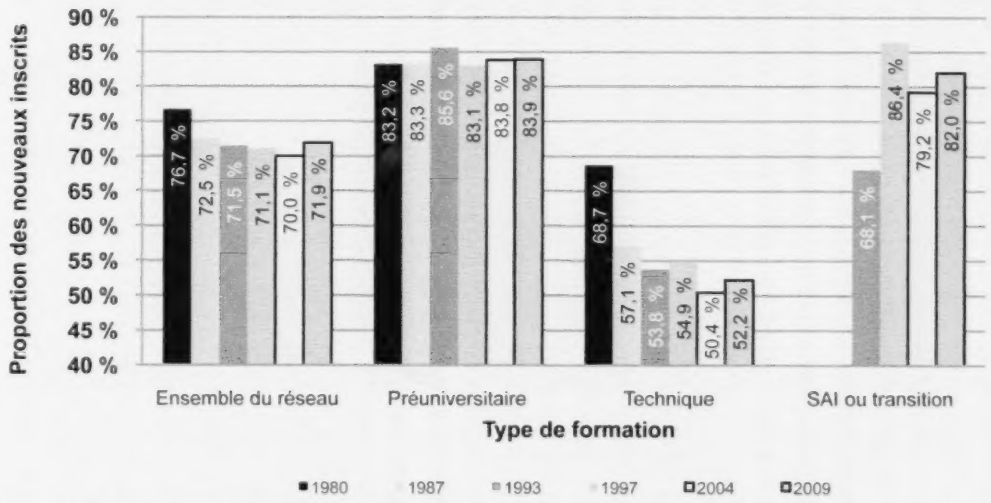
12. La population des autres élèves inscrits pour la première fois dans un programme de DEC donné est variée. Ce sont des étudiants qui ont nécessairement changé de programme soit parce qu'ils étaient en session d'accueil et d'intégration (SAI) ou en session de transition, soit parce qu'ils étaient inscrits dans un autre programme de DEC ou un autre programme d'études collégiales (AEC) antérieurement.

Pour l'ensemble des programmes de DEC, on observe que la proportion des « nouveaux inscrits au collégial » par rapport aux « autres inscrits » a légèrement fléchi au cours des 30 dernières années, passant de 76,7 % à l'automne 1980 à 71,9 % en 2009 (figure 5). Les données indiquent aussi que la présence des « autres inscrits » n'est pas une nouvelle tendance bien qu'on en dénombre proportionnellement plus en 2009 (28,1 %) qu'en 1980 (23,3 %) (voir annexe 2, tableau 10).

Par ailleurs, la figure 5 illustre également que les « nouveaux inscrits au collégial » sont très nettement majoritaires dans les formations de type préuniversitaire et à la session d'accueil et d'intégration ou à la session de transition[13]. Ainsi, en 2009, ils représentent 83,9 % des inscrits dans les programmes de la formation préuniversitaire et 82,0 % de ceux inscrits dans les sessions d'accueil et d'intégration ou les sessions de transition. *A contrario,* les « nouveaux inscrits au collégial » sont proportionnellement moins nombreux dans les DEC de la formation technique, ne comptant que pour 52,2 % des inscrits.

À la rentrée des classes en août, les enseignants au secteur préuniversitaire et à la session d'accueil et d'intégration comptent donc une proportion très importante d'étudiants pour qui le collégial est une nouveauté, alors que pour le personnel enseignant des programmes de DEC de la formation technique, un étudiant sur deux a déjà été inscrit au collégial.

FIGURE 5 Répartition des nouveaux inscrits, en pourcentage, présents pour la première fois dans un programme d'études donné aux sessions sélectionnées pour l'ensemble du réseau et selon le type de programmes d'études



Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2009 (RÉF. : NI-AI-V2009 EXT.xlsx).

13. En 1993, la proportion moins importante de « nouveaux inscrits au collégial » à la SAI ou transition peut s'expliquer par le fait qu'il s'agissait de l'année d'implantation officielle des SAI et que les règles de transmission de déclarations de cette clientèle étaient moins encadrées.

2.1.2 PROVENANCE DES NOUVEAUX INSCRITS

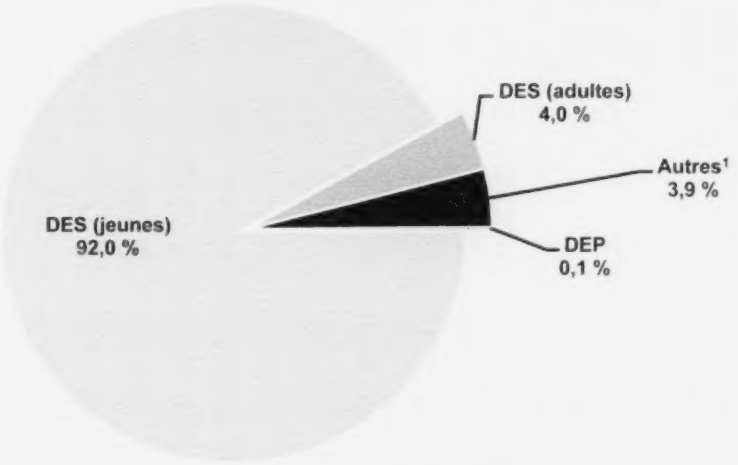
Posséder un DES de la formation générale des jeunes ou des adultes, ou encore un DEP, mène à deux parcours qui ouvrent les portes du collégial. Néanmoins, pour la période de 1997 à 2007, la très grande majorité des nouveaux inscrits sont titulaires d'un DES et proviennent directement du secteur des jeunes du secondaire (voir annexe 2, tableau 12)[14].

Tel que l'illustre la figure 6, en 2007, 92,0 % des nouveaux étudiants inscrits ont obtenu leur DES du secteur des jeunes. De ce nombre, 86,2 % sont en continuité de formation[15] et 5,8 % ont interrompu leurs études avant de s'inscrire au collégial (voir annexe 2, tableau 12). Ces pourcentages varient peu pour les années antérieures et démontrent ainsi que ces tendances sont plutôt lourdes.

La figure 6 démontre également que peu d'étudiants proviennent du secteur de la formation générale des adultes, que ce soit en continuité ou non de formation. Ainsi, ils ne forment que 4,0 % des nouveaux inscrits au collégial, soit 2 191 sur les 55 357 nouveaux inscrits au collégial en 2007.

Enfin, encore moins nombreux sont les étudiants qui arrivent avec un DEP, car ils représentent moins de 0,1 % des nouveaux inscrits au collégial, soit 48 sur les 55 357 nouveaux inscrits au collégial en 2007.

FIGURE 6 Provenance du secondaire, en pourcentage, des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire, dans l'ensemble des programmes de DEC, à temps plein et partiel, au trimestre d'automne 2007, pour l'ensemble du réseau



1. Dossier absent, sans sanction précollégiale, autre sanction professionnelle.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : D090415-PROVENANCE-SEC-CHESCO V2008.xlsx).

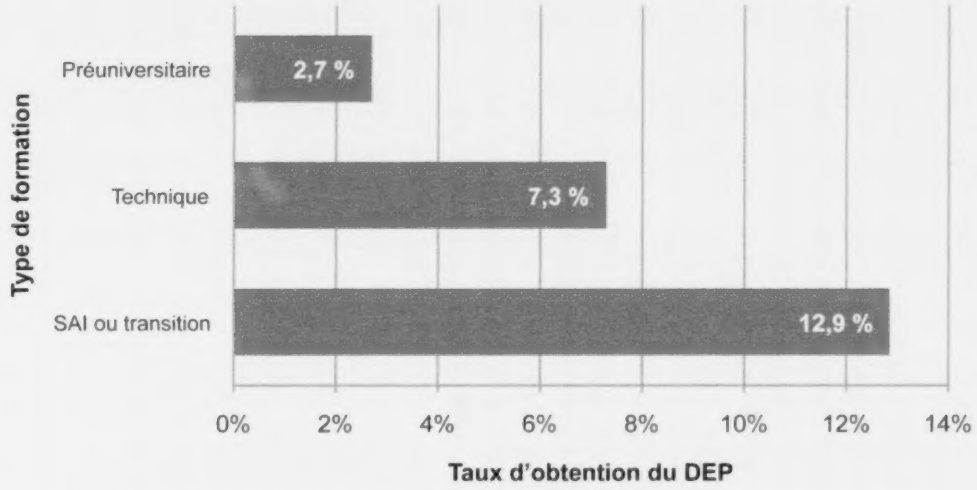
14. Les autres inscrits ont déjà été comptabilisés, lors de leur première inscription, parmi les nouveaux inscrits : leur provenance du secondaire ne figure donc pas parmi les données de ce tableau.

15. La continuité de formation signifie que l'élève n'a pas interrompu ses études entre le moment de l'obtention de son diplôme et son inscription au collégial.

2.1.3 LE RETOUR AU SECONDAIRE

Plus nombreux sont les étudiants à s'inscrire au collégial qui retournent au secteur professionnel au secondaire. Sans que ce parcours ne soit formellement prévu par le système, pour la cohorte de 2002, près de 5,1 % des nouveaux inscrits au collégial sont retournés au secondaire et y ont obtenu un DEP deux ans après la durée prévue des études collégiales (voir annexe 2, tableau 14). Comme en fait foi la figure 7 pour les étudiants inscrits en SAI ou transition, c'est plus d'un étudiant sur dix qui a emprunté cette voie.

FIGURE 7 Taux d'obtention d'un DEP à la suite d'une première inscription à des études collégiales, deux ans après la durée normale des études collégiales[1], à l'enseignement ordinaire, à un programme menant au DEC[2], par type de formation, ensemble du réseau, cohorte de 2002



1. Il s'agit du nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial. Le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales est calculé deux ans après la durée prévue des études, soit quatre ans pour les programmes de DEC de la formation préuniversitaire et cinq ans pour ceux de la formation technique. Pour la SAI ou transition, le taux est donné cinq ans après le début des études collégiales.

2. Incluant les SAI ou transition.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : FichesProgVentProgTousReseauxSexeV2008.xls). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Les données retraçant les parcours du secondaire vers le collégial ou du collégial vers le secondaire proviennent de cohortes d'étudiants qui ont été formés, au secondaire, avant le renouveau pédagogique. De même, les règles d'admission en vigueur au collégial à cette époque différaient. Cependant, à la lumière des données fournies, il apparaît que le cheminement le plus commun précédant les études collégiales est d'avoir en poche son DES de la formation générale des jeunes et de poursuivre directement ses études au collégial. C'est au collégial que les parcours des étudiants se distinguent davantage, car près de 30 % d'entre eux entreprennent un nouveau programme d'études collégiales après s'être préalablement inscrits au collégial[16]. De plus, pour la cohorte de 2002, 5,1 % des nouveaux inscrits dans un programme de DEC du réseau collégial sont retournés au secondaire et y ont terminé un DEP (voir annexe 2, tableau 14). Ainsi, le nouveau contexte d'articulation, dessiné par le renouveau pédagogique au secondaire et par les changements apportés dans les conditions d'admission au collégial changera-t-il ces trajectoires?

2.2 UN NOUVEAU CONTEXTE D'ARTICULATION

Le nombre très important d'étudiantes et d'étudiants du collégial tout juste diplômés du secondaire témoigne de l'importance de prendre en compte les changements entraînés par le renouveau pédagogique sur les structures du secondaire et du collégial. D'une part, il a conduit à des modifications aux règles de sanction pour l'obtention du DES et, d'autre part, il a introduit au secondaire des nouveaux parcours de formation donnant accès au collégial. Au collégial, il a entraîné une révision des conditions générales et particulières d'admission (préalables).

Par ailleurs, sans égard au renouveau pédagogique, le règlement qui définit les modalités d'admission au collégial, le RREC, a également introduit de nouvelles conditions d'admission pour permettre l'accès au collégial à un plus grand nombre de candidates et de candidats.

L'ensemble de ces modifications, résultant du renouveau pédagogique ou d'ajouts de dispositions du RREC, créent un nouveau contexte d'articulation. Elles s'ajoutent aux mesures d'articulation existantes qui se doivent de permettre à la majorité de faire le passage entre le secondaire et le collégial, et aux autres d'emprunter des parcours s'adaptant à leur projet respectif.

2.2.1 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET LA SANCTION DES ÉTUDES

Les attentes et les exigences envers l'élève ont augmenté à la suite de l'adoption du Programme de formation de l'école québécoise et de la Politique d'évaluation des apprentissages, autant à la formation générale des jeunes qu'à la formation générale des adultes. En effet, les conditions pour l'obtention du DES sont rehaussées par rapport à ce qu'elles étaient auparavant.

Au secteur de la formation générale des jeunes, en vertu du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, à compter du 1er mai 2010, le DES est décerné selon les conditions indiquées dans le tableau 5. Considérant que ces conditions accordent une grande importance aux cinq domaines d'apprentissage et que les exigences relatives à l'obtention du DES sont rehaussées, le Conseil s'est prononcé en faveur de ces conditions de sanction (CSE, 2005).

16. Voir annexe 2, tableau 10.

TABLEAU 5 Évolution des conditions de sanction du DES de la formation générale des jeunes

DES secteur de la formation générale des jeunes			
	Juin 1997-30 avril 2007	**1er mai 2007 au 30 avril 2010**	**À partir du 1er mai 2010**
Nombre total d'unités	• L'élève doit avoir accumulé 54 unités de la 4e et de la 5e secondaire	• L'élève doit avoir accumulé 54 unités de la 4e et de la 5e secondaire	• L'élève doit avoir accumulé 54 unités de la 4e et de la 5e secondaire
Unités de la 5e secondaire	• Parmi les 54 unités requises, il doit y avoir au moins 20 unités de la 5e secondaire	• Parmi les 54 unités requises, il doit y avoir au moins 20 unités de la 5e secondaire	• Parmi les 54 unités requises, il doit y avoir au moins 20 unités de la 5e secondaire
Unités obligatoires	• 6 unités de langue d'enseignement de la 5e secondaire • 4 unités de français, langue seconde, de la 5e secondaire ou 4 unités d'anglais, langue seconde, de la 4e ou de la 5e secondaire • 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de la 4e secondaire	• 6 unités de langue d'enseignement de la 5e secondaire • 4 unités de langue seconde de la 5e secondaire • 6 unités de mathématique de la 4e secondaire • 6 unités de sciences physiques de la 4e secondaire • 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de la 4e secondaire	• 6 unités de langue d'enseignement de la 5e secondaire • 4 unités de langue seconde de la 5e secondaire • 4 unités d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4e secondaire • 4 unités de mathématique de la 4e secondaire • 4 unités de science et technologie ou 6 unités d'applications technologiques et scientifiques de la 4e secondaire • 2 unités d'arts de la 4e secondaire • 2 unités d'éthique et culture religieuse ou d'éducation physique et à la santé de la 5e secondaire

Au secteur de la formation générale des adultes, le renouveau pédagogique entraîne, au moment d'écrire ces lignes, une révision des conditions de sanction. En effet, tel que l'illustre le tableau 6, un projet de règlement[17] prévoit le rehaussement des exigences associées à la délivrance du DES au secteur de la formation générale des adultes.

Le Conseil s'est prononcé en faveur de l'ensemble des dispositions présentées dans le Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (CSE, 2010).

17. Projet de règlement figurant à la *Gazette officielle* du 20 janvier 2010 dont la mise en vigueur est prévue pour le 1er juillet 2010.

TABLEAU 6 Évolution des conditions de sanction du DES de la formation générale des adultes

DES secteur de la formation générale des adultes		
	1994-30 juin 2010[18]	**Projet de règlement figurant à la *Gazette officielle* du 20 janvier 2010 dont la mise en vigueur est prévue pour le 1er juillet 2010**
Nombre total d'unités	•54 unités de la 4e ou de la 5e secondaire (dont 18 obligatoires et 36 liées à des matières à option)	•L'élève doit avoir accumulé 54 unités de la 4e ou de la 5e secondaire
Unités de la 5e secondaire	•Des 36 unités liées à des matières à option, au moins 18 unités de la 5e secondaire •6 unités obligatoires de langue d'enseignement de la 5e secondaire •Les unités obtenues à l'intérieur d'un programme de formation professionnelle sont considérées comme des unités de la 5e secondaire, à l'exception des unités obtenues à l'intérieur d'un programme menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé •Pour l'obtention du DES, l'adulte doit avoir acquis les unités d'au moins un cours de la 5e secondaire offert dans un centre d'éducation des adultes	•Parmi les 54 unités requises, il doit y avoir au moins 20 unités de la 5e secondaire •Pour l'obtention d'un tel diplôme sont notamment prises en considération les unités obtenues en 4e et en 5e secondaire parmi les matières à option des programmes de formation générale ou à l'intérieur d'un programme d'études menant à un DEP ou d'un programme d'études menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), ainsi que les acquis équivalents •L'adulte doit de plus avoir obtenu les unités d'au moins 1 cours de la 4e ou de la 5e secondaire offert dans un centre d'éducation des adultes
Unités obligatoires	•12 unités de langue d'enseignement dont au moins 6 de la 5e secondaire •6 unités d'anglais, langue seconde, de la 4e ou de la 5e secondaire pour l'adulte dont la langue maternelle est le français ou 6 unités de français, langue seconde, de la 5e secondaire pour l'adulte dont la langue d'enseignement est l'anglais	• 12 unités de langue d'enseignement dont au moins 6 de la 5e secondaire • 8 unités de langue seconde, dont au moins 4 de la 5e secondaire • 4 unités d'un programme d'études de la 4e ou de la 5e secondaire établi par le ministre dans un domaine de l'univers social[19] • 8 unités d'un programme d'études de la 4e ou de la 5e secondaire établi par le ministre dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, dont 4 unités en mathématique[20]

18. Le projet de règlement paru à la *Gazette officielle* du 20 janvier 2010 prévoit que l'adulte qui a réussi un cours du second cycle du secondaire dans un centre d'éducation des adultes avant le 1er juillet 2010 puisse, jusqu'au 1er juillet 2011, obtenir un DES selon les anciennes conditions de sanction.

19. Le titulaire d'un DEP ou d'une ASP qui a accumulé les unités de la 4e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique est réputé avoir obtenu les unités prévues dans le domaine de l'univers social et dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie.

20. Même remarque que ci-dessus.

En concordance avec le rehaussement des conditions de sanction du DES, au secteur de la formation générale des jeunes et de la formation générale des adultes, le règlement sur l'admission au collégial prévoit maintenant l'admission au collégial sur la seule base du DES. Auparavant, le fait de posséder un DES ne suffisait pas pour être admis au collégial, car des conditions supplémentaires s'y ajoutaient.

2.2.2 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET LES PARCOURS DE FORMATION AU 2E CYCLE DU SECONDAIRE

Outre les conditions de sanction, la possibilité de choisir entre des parcours de formation différents modifie aussi l'articulation entre le secondaire et le collégial. Avec ses parcours de formation, le 2e cycle du secondaire se caractérise par une préoccupation d'orientation.

Avant l'adoption, au secondaire, d'un nouveau régime pédagogique résultant du renouveau pédagogique, la possibilité de choisir des parcours avec des caractéristiques propres n'existait pas. Toutefois, l'élève devait faire des choix dans les matières à option et en mathématique.

Le nouveau régime pédagogique introduit au 2e cycle du secondaire trois parcours de formation[21] : un *parcours de formation générale*; un *parcours de formation générale appliquée*; un *parcours de formation axée sur l'emploi*. Les deux parcours de formation générale conduisent à l'obtention du DES et donnent accès à la formation collégiale ou professionnelle. Ces deux parcours sont équivalents : ils comportent le même niveau d'exigences et ils conduisent au même DES. Le troisième parcours est offert aux élèves qui soit n'ont pas atteint les objectifs des programmes d'études de l'enseignement primaire dans les matières langue d'enseignement et mathématique ou soit n'ont pas obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire dans ces matières[22]. Ce parcours s'effectue en alternance travail-études et mène généralement au marché du travail, notamment vers des métiers semi-spécialisés.

Le parcours de formation générale et le parcours de formation générale appliquée se distinguent par leur approche. En formation générale, une approche plus théorique est retenue et en formation générale appliquée, l'approche est davantage pratique. Cela se traduit, dans la grille-matières, par la présence d'un programme de science différent selon le parcours choisi : Science et technologie en formation générale et Applications technologiques et scientifiques en formation générale appliquée. De plus, dans ce dernier parcours, le programme Projet personnel d'orientation y est obligatoire. Tous les autres cours des deux parcours sont communs et l'élève peut changer de parcours au terme d'une année scolaire.

De fait, les deux parcours de formation générale ont été conçus de manière qu'un élève puisse passer de l'un à l'autre. Le régime pédagogique précise qu'au 2e cycle un élève choisit, chaque année, le parcours de formation générale ou le parcours de formation générale appliquée, rendant ainsi possible le passage de l'élève du cours Applications technologiques et scientifiques vers le cours Science et technologie et vice versa. Pour ce qui est des parcours de formation générale et de formation générale appliquée, il n'est pas prévu de conditions particulières lorsqu'un élève change de parcours. Pour ce qui est du passage du parcours de formation axée sur l'emploi vers le parcours de formation générale ou de la formation générale appliquée, la commission scolaire peut établir les conditions de passage pour permettre à l'élève d'acquérir la formation requise pour s'inscrire dans son nouveau parcours.

21. Voir le schéma Diversification des parcours de formation au secteur des jeunes à l'annexe 1.

22. Tel que prévu aux articles 23,3, 23,4 et 23,5 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

Enfin, en plus des trois parcours, certains élèves peuvent être inscrits dans un projet particulier menant à la formation professionnelle. Cette formule, par des mesures dérogatoires au régime, prévoit quatre matières obligatoires : langue d'enseignement, langue seconde, mathématique et exploration de la formation professionnelle. Des stages en entreprise, en centre de formation professionnelle ou dans la communauté s'y ajoutent, selon un nombre d'heures déterminé localement. Cette mesure s'adresse, à la suite de l'étude de leur dossier et de leurs besoins, à des élèves motivés par l'apprentissage de métiers spécialisés et non intéressés ou admissibles au parcours de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Le Conseil s'est montré favorable à l'instauration des parcours de formation au 2e cycle du secondaire. Dans son avis portant sur des modifications proposées au régime pédagogique (CSE, 2005), il soutient l'idée que l'acquisition des compétences peut se faire autant par une approche pratique que par des apprentissages de type théorique. Il souhaitait que tous les élèves puissent avoir un choix réel entre ces deux approches, grâce à des cours optionnels, pour leur permettre d'explorer différentes possibilités. Il suggérait d'éviter ce qui existait auparavant, à savoir déterminer une voie privilégiant le passage aux études supérieures et une autre qui ne s'y rend pas, ou difficilement. De plus, le Conseil avait déjà indiqué auparavant la pertinence d'offrir un plus grand choix de cours aux élèves pour soutenir leur orientation (CSE, 2000).

2.2.3 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ET LA RÉVISION DES CONDITIONS PARTICULIÈRES D'ADMISSION AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES

C'est le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui établit les conditions particulières d'admission (préalables) aux programmes d'études du collégial. Pour chacune des conditions, le ministre peut déterminer des activités de mise à niveau que les collèges peuvent offrir aux candidats qui ne satisfont pas à ces conditions avant de pouvoir les inscrire officiellement dans le programme d'études de leur choix. Le rôle des conditions particulières d'admission et de l'offre d'activités de mise à niveau est donc de placer en continuité les programmes d'études du collégial avec le programme du secondaire.

Les conditions particulières d'admission ont été révisées et rendues publiques en janvier 2009 pour la rentrée 2010-2011 (MELS, 2009g). Cette révision était nécessaire pour tenir compte des modifications apportées aux programmes d'études du secondaire, particulièrement en mathématique et en science. L'opération ne consistait pas à réexaminer la pertinence des conditions particulières pour chacun des programmes, mais plutôt à assurer l'équivalence des nouvelles conditions avec les anciennes.

Pour l'admission 2010-2011 dans les collèges, les conditions particulières (préalables) d'admission de l'ancien et du nouveau régime du secondaire sont maintenues côte à côte. En ce qui concerne les cours de mise à niveau, les nouveaux cours tenant compte du renouveau pédagogique ont été activés à l'été 2009 et remplaceront définitivement les anciens à partir de l'automne 2010 (MELS, 2009a). Le retrait des anciens cours de mise à niveau ne devrait pas entraver le cheminement scolaire des étudiants de l'ancien régime, car ceux-ci auront deux choix à leur disposition. Soit qu'ils pourront s'inscrire aux nouveaux cours de mise à niveau en rapport avec le renouveau pédagogique, soit qu'ils pourront se tourner vers l'éducation des adultes du secondaire pour terminer le cours de l'ancien régime (MELS, 2009g). Pour les conditions particulières d'admission et pour les cours de mise à niveau, l'équité au chapitre de l'accès est donc assurée, que l'étudiant ait transité par l'un ou l'autre des régimes pédagogiques du secondaire.

2.2.4 LES MODIFICATIONS AUX CONDITIONS GÉNÉRALES D'ADMISSION DU COLLÉGIAL

Outre les changements consécutifs au renouveau pédagogique au secondaire, l'articulation entre le secondaire et le collégial est également influencée par les modifications récentes apportées au RREC relatives à l'admission.

Le RREC est un règlement édicté en 1993 par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui décrit les conditions d'admission à un programme collégial, les programmes conduisant au DEC et à l'AEC, l'administration des programmes, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études (Québec, 2010d). Tous les collèges, qu'ils soient publics ou privés, doivent s'y conformer. Le Règlement joue un rôle charnière en matière de transition secondaire-collégial, car il détermine quels étudiants se qualifient pour la transition et à quelles conditions.

Depuis l'adoption du RREC, les dispositions relatives à l'admission aux programmes conduisant au DEC ont été modifiées à trois occasions : en 2001, en 2007 et en 2008.

DE NOUVELLES MODALITÉS D'ADMISSION POUR LES TITULAIRES DU DIPLÔME D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES

Deux modifications ont cherché à faciliter le passage de la formation professionnelle à la formation technique : l'une visait les étudiants inscrits dans des programmes en continuité de formation et l'autre, les étudiants inscrits dans des programmes en non-continuité.

D'abord, en vertu de la modification apportée en 2001, il est possible pour le titulaire d'un DEP de s'inscrire au collégial dans un programme réputé en continuité de formation avec un programme de DEC déterminé par le ministre (Québec, 2001)[23].

L'objectif de cette disposition était de « permettre aux titulaires de certains diplômes d'études professionnelles d'être admissibles à des programmes d'études collégiales déterminés, en remplaçant certaines conditions générales et particulières d'admission par la reconnaissance des compétences acquises dans la formation professionnelle et par l'imposition d'activités de mise à niveau nécessaires à la réussite de la formation envisagée » (CSE, 2001, p. 5).

23. Les critères sur lesquels se fonde la décision de la ministre sont les suivants : 1) la durée des programmes menant à l'obtention d'un DEP est, au minimum, de 1 000 heures; 2) la condition d'admission à un programme menant à l'obtention d'un DEP est d'avoir réussi les unités de la 4e secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique; 3) les programmes menant à l'obtention d'un DEP et d'un DEC désignés sont en continuité de formation et correspondent à un cheminement de carrière; 4) les programmes menant à l'obtention d'un DEP et d'un DEC ont des compétences communes permettant une économie de parcours d'au moins une session.

Le Conseil souscrivait aux principes sous-jacents à cette modification, soit le développement de filières de formation professionnelle et technique en continuité dans les spécialités propices, une meilleure cohérence dans le passage du secondaire au collégial pour réduire le besoin de mises à niveau au collégial, la valorisation de la formation professionnelle et la reconnaissance de la contribution possible de la formation professionnelle au développement d'habiletés de type générique. Néanmoins, le Conseil n'avait pas donné son aval au projet de modification, car il craignait de mettre en jeu la réussite des élèves et l'intégrité du curriculum donnant accès au DEC (CSE, 2001, p. 6). Quelques années plus tard, en 2007, le Conseil constatait cependant que certaines de ses réserves avaient été considérées et que « [l]es résultats préliminaires d'expérimentations menées [...] démontreraient des effets positifs au regard de la persévérance scolaire et de la réussite des cours dans le programme d'études choisi. [...] En règle générale, les programmes désignés en continuité de formation [...] ont des exigences et des conditions d'encadrement assurant le contrôle de la qualité de la formation et de la réussite. » (CSE, 2007a, p. 14.)

En 2007, une modification concernait les titulaires d'un DEP qui souhaitent poursuivre des études collégiales dans un programme qui n'est pas en continuité de formation. Cette modification les a soustraits de l'obligation imposée jusque-là d'obtenir les unités requises dans le domaine de la science en 4e secondaire (Science et technologie ou Applications technologiques et scientifiques) et en histoire et éducation à la citoyenneté de la 4e secondaire. Toutefois, ces étudiants ont l'obligation de posséder les unités de langue d'enseignement et de langue seconde de 5e secondaire ainsi que les unités de mathématique de 4e secondaire. Le Conseil s'était prononcé en faveur de cette disposition, parce qu'il estimait que les exigences additionnelles au DEP placent l'étudiant dans un contexte qui facilite la poursuite et la réussite de ses études. Il recommandait toutefois à la ministre de faire un suivi attentif du cheminement des élèves inscrits au collégial sur la base d'un DEP pour s'assurer que les conditions offertes favorisent leur réussite et facilitent la transition interordres (CSE, 2007a).

LE DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES COMME CONDITION GÉNÉRALE D'ADMISSION AU COLLÉGIAL

En 2007, une modification de concordance est faite au RREC pour tenir compte des nouvelles conditions de sanction du DES, elles-mêmes résultantes de l'application progressive du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Québec, 2007).

En effet, tel qu'il a été précisé précédemment, les conditions d'obtention du DES ont été rehaussées et incluent la quasi-totalité des exigences additionnelles qu'imposait le collégial de 1997 à 2007 sous la dénomination de DES+, soit :

1. Langue d'enseignement de la 5e secondaire;
2. Langue seconde de la 5e secondaire;
3. Histoire de la 4e secondaire;
4. Sciences physiques de la 4e secondaire;
5. Mathématique de la 5e secondaire ou un cours de mathématique de la 4e secondaire avec un niveau de difficultés comparable.

La seule différence subsistant entre l'ancien DES+ et les nouvelles conditions de sanction du DES concerne la mathématique. En effet, le DES exige une mathématique de 4e secondaire, alors que le DES+ exigeait la réussite d'un cours de mathématique de 5e secondaire ou de 4e secondaire de niveau de difficulté comparable.

En conséquence, l'exigence du DES+ comme condition générale d'admission au collégial a été abandonnée et le titulaire d'un diplôme d'études secondaires obtenu à partir de juin 2007 est admis au collégial sans exiger de lui les anciennes conditions additionnelles du DES+ :

> *[Le] nouveau DES, issu de l'implantation du renouveau pédagogique et du Programme de formation de l'école québécoise, [est] la condition générale d'admission à un programme menant à l'obtention d'un DEC, sans l'assortir de conditions supplémentaires, comme cela était le cas, depuis 1997, avec l'ancien programme du secondaire.* (CSE, 2007a, p. 5.)

Toutefois, pour les titulaires d'un DES d'avant 2007, et donc qui ont obtenu leur DES sans que celui-ci ne soit assorti des exigences rehaussées, le Règlement prévoit que le ministre peut rendre obligatoires des activités de mise à niveau pour les matières suivantes :

1. Langue d'enseignement de la 5e secondaire;
2. Langue seconde de la 5e secondaire;
3. Mathématique de la 4e secondaire;
4. Science et technologie ou Applications technologiques et scientifiques;
5. Histoire et éducation à la citoyenneté de la 4e secondaire.

Dans les faits, il s'agit donc d'une mesure d'équité faisant en sorte que les titulaires d'un DES, quel que soit le régime pédagogique en vigueur au secondaire au moment de l'obtention de leur DES, satisfassent à des conditions d'admission jugées équivalentes qui, hormis en mathématique, sont identiques à celles de l'ancien DES+.

En 2007, le Conseil souscrivait globalement à l'orientation générale des modifications proposées, puisque, pour lui, elles assuraient une formation initiale solide pour la poursuite au collégial (CSE, 2007a).

L'ADMISSION CONDITIONNELLE

L'admission conditionnelle a été introduite en août 2008 (Québec, 2008). Elle permet d'admettre un étudiant au collégial même s'il lui manque des unités pour obtenir son DES ou encore, pour les titulaires d'un DEP, s'il lui manque les unités spécifiées en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématique. Cependant, dans les deux cas, ce nombre ne doit pas excéder six unités. De plus, un étudiant admis sur une base conditionnelle doit obligatoirement obtenir son DES, ou encore les unités requises dans le cas des titulaires de DEP, à la fin de sa première session au collégial. Au-delà de ce délai, il n'est plus admissible au collégial.

La volonté affirmée derrière ce changement réglementaire était de permettre la continuité des études chez des étudiants qui n'ont pas tout à fait atteint le niveau de scolarisation requis pour être admis aux études collégiales, mais qui sont jugés capables d'entamer des études supérieures.

Le Conseil s'y était montré favorable pour trois raisons : 1) il estimait qu'il s'agissait d'un élargissement de l'accès aux études collégiales à des étudiants qui ont une possibilité de réussir et de persévérer dans leurs études; 2) les collèges disposent d'un pouvoir discrétionnaire pour juger de la capacité des étudiants d'entreprendre des études collégiales; 3) il s'agit d'une mesure qui facilite la transition interordres. Toutefois, soucieux des conséquences possibles de l'application de cette mesure sur la réussite des étudiants et la persévérance scolaire, il recommandait, à la ministre, de faire le bilan de l'application de cette mesure cinq ans après son implantation, et aux collèges d'exercer un suivi (CSE, 2008b).

L'ADMISSION SUR UNE BASE JUGÉE SUFFISANTE

L'admission sur la base d'une formation jugée suffisante a également été introduite en août 2008 (Québec, 2008). Elle permet aux collèges d'admettre des adultes qui ont interrompu leurs études à temps plein pendant une période cumulative d'au moins 36 mois et qui présentent une scolarité et une expérience jugées suffisantes pour s'inscrire dans un programme menant au DEC. Il est prévu que le collège puisse imposer à ces personnes des cours de mise à niveau.

Le Conseil s'y était montré favorable, parce qu'il estimait que ce type d'admission pouvait faciliter l'insertion professionnelle et la formation continue des adultes et des personnes immigrantes en donnant un accès élargi à la formation collégiale. Il suggérait toutefois, là aussi, à la ministre de faire le bilan de l'application de la mesure cinq ans après son implantation et recommandait aux collèges d'exercer un suivi (CSE, 2008b).

En conclusion, l'abandon en 2007 des conditions d'admission au collégial dénommées « DES+ » découle spécifiquement du renouveau pédagogique au secondaire et de la hausse des exigences de sanction du DES. Cependant, l'introduction de dispositions d'admission spécifiques pour les titulaires d'un DEP et la possibilité d'être admis sur une base conditionnelle ou sur une base jugée suffisante ne relèvent pas du renouveau pédagogique au secondaire. Elles résultent d'orientations adoptées spécifiquement pour faciliter l'accès aux études collégiales à des étudiants dont le parcours scolaire diffère du cheminement régulier.

2.2.5 LES PARCOURS DEP-DEC

Dans son rapport annuel de 2004, le Conseil s'est penché sur le thème suivant : *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Le Conseil y reconnaît que « le secondaire professionnel est devenu un milieu de formation aux métiers bien adaptés aux besoins d'une population de jeunes adultes et surtout d'adultes qui visent une formation terminale pour intégrer rapidement le marché du travail » (CSE, 2004, p. 125). Néanmoins, dans ce présent avis portant sur la transition entre le secondaire et le collégial, il lui importe de veiller que la transition de la formation professionnelle du secondaire (DEP) vers la formation technique du collégial s'inscrive dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, même si certains titulaires d'un DEP n'ont pas pour objectif de poursuivre des études collégiales.

TROIS TYPES DE PARCOURS AU COLLÉGIAL POUR LES TITULAIRES DE DEP

Le règlement encadrant l'admission au collégial prévoit que le titulaire d'un DEP puisse être admis selon deux voies distinctes : par un parcours en continuité ou par un parcours en non-continuité de formation. Tel que nous l'avons abordé précédemment, les conditions d'admission qui président à l'une ou l'autre voie diffèrent. Toutefois, dans la pratique, ces deux modes de passage permettent trois types de parcours :

1. un parcours où la jonction des programmes professionnel et technique est prévue par le ministre;
2. un parcours où la jonction des programmes professionnel et technique est élaborée localement par le collège et la commission scolaire;
3. un parcours où l'élève titulaire d'un DEP décide, de son propre chef, du parcours qui sera le sien.

Les parcours DEP-DEC en continuité de formation, déterminés par le ministre, permettent à un étudiant d'obtenir un DEP et un DEC en une session de moins que le cheminement normal. Cette réduction est possible par la reconnaissance dans le DEC de compétences acquises au DEP et par la mise en place d'activités de mise à niveau pour combler la formation manquante en formation générale (De Sædeleer, 2007). Cette mesure, mise en place dans le RREC en 2001, avait pour objectif d'inciter des élèves du secteur de la formation professionnelle à poursuivre des études techniques. Les Tables régionales d'éducation interordres, par l'entremise du Plan de rapprochement de formation professionnelle et technique, ont à soutenir ce type de parcours. Selon certaines études, il est difficile de recruter un nombre suffisant d'élèves pour offrir les programmes en continuité (Ménard, 2005; De Sædeleer, 2007). Néanmoins, de nouveaux parcours de continuité de formation ont été autorisés en 2008-2009 (MELS, 2009h).

Aux côtés de ces parcours prévus formellement par le ministre naissent des passerelles DEP-DEC élaborées entre commissions scolaires et cégeps. Fruits d'ententes locales dans des secteurs d'activité ciblés, comme les pâtes et papiers ou la sidérurgie, ces passerelles permettent de reconnaître des compétences du DEP pour le DEC. Les compétences reconnues ne sont cependant pas prédéterminées : il s'agit du résultat d'une analyse locale qui peut avoir pour effet de réduire de plus d'une session la durée du parcours DEP-DEC. Ces passerelles nécessitent néanmoins le respect des conditions d'admission prévues au Règlement pour les titulaires de DEP en non-continuité de formation. Tout comme pour les parcours en continuité, les acteurs du réseau ont témoigné de difficultés de recrutement en ce qui concerne les parcours prévus par passerelles.

Enfin, il est aussi possible pour un titulaire de DEP en non-continuité de formation de s'inscrire au collégial dans un programme de DEC de son choix à la condition d'avoir réussi les cours de langue d'enseignement et de langue seconde de la 5e secondaire ainsi que celui de mathématique de la 4e secondaire. On ne peut actuellement déterminer le nombre d'élèves qui empruntent ce parcours et quel est leur succès au collégial. De plus, on ne sait pas si ces élèves ont facilement accès au secondaire aux conditions demandées (ce que l'on nomme la formation concomitante) pour devenir admissibles au collégial.

DEP-DEC : UNE MISE EN ŒUVRE DIFFICILE

En 2004, le Conseil constatait que les programmes harmonisés secondaire-collégial de type DEP-DEC demeuraient difficiles à mettre en œuvre et qu'ils touchaient très peu d'étudiants. Le Conseil faisait état de quelques explications possibles : difficulté à recruter des étudiants, problèmes de reconnaissance des acquis, difficulté à donner la formation générale manquante, difficulté de coordination entre établissements, difficulté à motiver les enseignants concernés, manque de souplesse des deux ordres d'enseignement, trop faible nombre d'élèves au secondaire professionnel susceptibles de s'y intéresser, rigidité de ces programmes d'études, durée trop longue pour les élèves du secondaire, difficulté pour les jeunes à voir la valeur ajoutée que représente ce type de formation en regard des bénéfices escomptés sur le marché du travail (CSE, 2004). De plus, l'absence de formation générale à la formation professionnelle était citée comme l'un des obstacles à des études plus avancées et à l'éducation tout au long de la vie (CSE, 2004).

Depuis, d'autres travaux portant sur la motivation des élèves à l'endroit de la formation professionnelle ont été réalisés. Or ces travaux révèlent que des aspirations scolaires élevées semblent être un frein à l'inscription en formation professionnelle, que ce soit pour les élèves du 2e cycle du secondaire ou pour les élèves inscrits à la formation professionnelle (Saysset, 2005 et 2007). Pourquoi, dans l'esprit des élèves du secondaire, la formation professionnelle est-elle irréconciliable avec la volonté d'obtenir un diplôme postsecondaire? Pourquoi, une fois admis à la formation professionnelle, certains élèves abandonnent-ils leur projet antérieur d'obtenir un diplôme postsecondaire? Pour le Conseil, trouver réponse à ces questions pourrait permettre de déceler les éléments qui entravent la poursuite du cheminement scolaire entre la formation professionnelle et collégiale.

Les parcours DEP-DEC, quelle que soit la forme empruntée, s'inscrivent dans une volonté de développer une culture d'apprentissage tout au long de la vie. Ils cherchent à susciter l'expression de la demande de formation collégiale de la part d'élèves inscrits à la formation professionnelle du secondaire. Les données récoltées jusqu'ici présentent des résultats timides, mais une investigation plus poussée des besoins de ces élèves, de leurs aspirations et des contraintes qui restreignent la poursuite de leur cheminement scolaire permettrait de mieux cerner en quoi ces parcours répondent ou non à leurs attentes. Pour expliquer les difficultés de mise en œuvre de ces parcours, des explications qui vont au-delà des difficultés à les faire connaître méritent d'être analysées, tout en laissant le temps à ces initiatives relativement récentes de faire leurs preuves.

RÉSUMÉ DU NOUVEAU CONTEXTE D'ARTICULATION

Le renouveau pédagogique a entraîné, au secondaire, de nouvelles conditions de sanction du DES. Il offre aux élèves du 2e cycle du secondaire deux parcours menant également aux études collégiales. Le collégial, par son règlement encadrant l'admission, a pris acte de ce nouveau contexte d'articulation en modifiant ses conditions générales et particulières d'admission. Parallèlement à ces modifications dans le sillage du renouveau pédagogique, de nouvelles dispositions du RREC facilitent l'accès aux études collégiales à ceux dont le parcours scolaire s'éloigne du modèle qui a initialement façonné les structures éducatives. Dans l'ensemble, le Conseil s'est montré favorable à ces dispositions susceptibles de favoriser l'accès au collégial, et en conséquence, la souplesse des structures du système d'enseignement. Néanmoins, ce nouveau contexte d'articulation pourrait modifier les cheminements scolaires, et, à certains égards, la réussite au collégial, à la condition que ces dispositions soient réellement utilisées par les étudiants et les collèges.

2.3 LES MESURES D'ARTICULATION EXISTANTES

Depuis la création du réseau collégial, des encadrements, des instances et des organismes ont été mis en place pour voir à l'articulation entre le secondaire et le collégial. Le Conseil a répertorié dix mesures d'articulation qui concernent la transition entre le secondaire et le collégial du point de vue de l'ensemble du système éducatif :

- Le ministre veille à la cohérence de quatre règlements : 1) le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire; 2) le Régime pédagogique de la formation professionnelle; 3) le Régime pédagogique de la formation générale des adultes; 4) le Règlement sur le régime des études collégiales. Lorsque le régime pédagogique touchant le secondaire est modifié, des modifications de concordance s'imposent souvent pour les autres règlements, incluant le RREC.

- Le Règlement sur le régime des études collégiales prévoit que le ministre établit les conditions particulières d'admission des différents programmes d'études et, au besoin, rend obligatoires les activités de mise à niveau requises. Cette disposition permet donc au ministre d'ajouter des conditions d'admission en sus du seul DES pour l'admission dans un programme donné.

- La Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel prévoit, à l'article 8, la représentation du secondaire aux conseils d'administration des collèges (Québec, 2010a). Cette disposition législative[24] permet au représentant des commissions scolaires du territoire d'un cégep donné de se faire entendre et de participer, avec des représentants venant d'autres secteurs de la société, aux décisions d'un collège. Cela incarne une préoccupation pour la transition interordres.

- Le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) a été créé en 1994 dans la foulée du renouveau au collégial pour harmoniser les programmes d'études de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial. Il se veut un lieu de concertation où le sous-ministre adjoint à la formation professionnelle et technique et à la formation continue rencontre les différents partenaires représentant les réseaux scolaires, certains organismes publics, les employeurs et les travailleurs pour déterminer les meilleures avenues en matière de programmes d'études et de répartition géographique de l'offre de formation professionnelle et technique (http://inforoutefpt.org/dgfpt/com-nat/mandat.asp). Le Comité a pour mandat de donner des avis sur les problèmes et les orientations à adopter en matière de formation professionnelle et de formation technique. Depuis 2006, dans le contexte du Plan de rapprochement de la formation professionnelle et technique, le CNPEPT doit proposer au ministre des balises qui assurent la cohérence du dispositif de formation professionnelle et technique pour l'ensemble du territoire; il doit également faire l'examen des plans d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique proposée par les instances régionales de concertation, et assurer le suivi général de la mise en œuvre du Plan de rapprochement.

24. Il est à noter qu'à l'étape de la présentation, le projet de loi intitulé Loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance propose de modifier l'article 8 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel traitant des règles relatives aux membres du conseil d'administration d'un collège. En vertu de ce projet de loi, la présence au conseil d'administration d'un représentant des commissions scolaires du territoire du cégep n'est plus prescriptive (Québec, 2009).

- Le Comité de liaison de l'enseignement secondaire et collégial (CLESEC) constitue également une instance de concertation où des représentants du secondaire et du collégial discutent des orientations et des ajustements de système qu'il peut être nécessaire d'apporter. Son intervention porte, notamment, sur les régimes pédagogiques, les normes, les pratiques administratives et les règles budgétaires. Il a également pour mandat de procéder au suivi des projets de liaison entre les commissions scolaires et les collèges, notamment en formation professionnelle et technique. Ce comité, comme le CLES (le Comité de liaison de l'enseignement supérieur, comité regroupant les collèges et les universités) semble être actif de façon sporadique : au moment de l'implantation de nouvelles mesures, les rencontres se font plus nombreuses, mais une fois celles-ci implantées, elles sont plus distancées.

- Les Tables régionales d'éducation interordres sont formées, notamment, de représentants du monde de l'éducation et de la formation. Leur objectif est d'offrir des services éducatifs accessibles, complémentaires et optimaux permettant de faire de l'éducation un acteur incontournable du développement régional. Par le Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique de 2006, le MELS confiait aux Tables régionales d'éducation interordres le mandat de préparer le Plan régional d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique, de façon à renforcer la cohérence de l'offre de formation et « à favoriser l'accessibilité à des formations viables et de qualité dans toutes les régions du Québec en tenant compte des fluctuations démographiques majeures et des besoins importants de main-d'œuvre qualifiée » (MELS, 2009h). Ces tables sont actives dans les dix-sept régions administratives du Québec (MELS, 2008g). En 2008-2009, le rapport annuel du Ministère rend compte qu'elles ont déposé à la ministre treize plans d'aménagement de l'offre de formation professionnelle et technique (MELS, 2009h). De plus, la stratégie gouvernementale portant sur la persévérance et la réussite scolaires leur confie un rôle en la matière en les invitant à devenir « des lieux de convergence des forces locales et régionales ainsi que des pôles d'innovation et d'action » (MELS, 2009c).

- Les services régionaux d'admission, pour leur part, constituent la porte d'entrée du réseau collégial public. En effet, les cégeps sont affiliés à l'un ou l'autre des trois services régionaux d'admission[25] : le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) regroupe 33 institutions d'enseignement collégial; le Service régional d'admission au collégial de Québec (SRACQ) regroupe 18 institutions d'enseignement collégial; tandis que 7 cégeps et centres régionaux sont affiliés au Service régional de l'admission du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SRASL). Ces trois organismes offrent des services au réseau des collèges publics et à la population étudiante qui se subdivisent en trois grands volets : l'analyse des demandes d'admission des étudiants, l'information et la formation.

  > Pour ce qui est de l'analyse des demandes d'admission, les services régionaux d'admission suivent les procédures d'admission des collèges qui en sont membres : ils reçoivent les demandes, analysent et classent les dossiers de candidatures, font les analyses d'équivalence pour les étudiants étrangers et relèvent le nombre de places disponibles dans chacun des programmes des collèges. Il revient ensuite aux collèges d'étudier les candidatures, de prendre une décision quant à l'admission et de répondre aux candidats (SRAM, 2008).

25. N'en font pas partie les collèges privés et, dans le réseau public, le Collège Dawson, le Champlain Regional College – Campus Saint-Lawrence et le Champlain Regional College – Campus Lennoxville.

- Par leur mandat d'information, les services régionaux d'admission ciblent à la fois les élèves du secondaire, leurs parents, les étudiants du collégial et des universités et les étudiants étrangers. Ils offrent de l'information sur la liste des programmes offerts, les conditions d'admission (en conformité avec le RREC et le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire), les préalables, les indicateurs du marché du travail pour les diplômés des programmes techniques et le calendrier des portes ouvertes des collèges. De plus, ils transmettent, à l'intention des étudiants du collégial principalement, l'information sur l'offre de cours d'été, sur les services adaptés pour les étudiants ayant des limitations fonctionnelles ainsi que sur l'offre de cours de la formation continue.

- Les services régionaux d'admission ont également pour public cible les cadres et les professionnels, notamment en orientation scolaire, des réseaux secondaire et collégial. Auprès de ces usagers, ils offrent une information qui devient partie intégrante de leur formation continue.

- Plusieurs associations regroupant des professionnels du réseau de l'éducation organisent, en réponse aux besoins de leurs membres, des activités de formation. Le plus souvent, il s'agit de congrès et de sites Web. Certaines de ces associations regroupent des professionnels du secondaire et du collégial. Il s'agit, notamment, de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP) et de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ). D'autres regroupent exclusivement des professionnels du réseau collégial, soit l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI) et l'Association des conseillers d'orientation du collégial (ACOC). Ces deux dernières années, ces associations se sont particulièrement intéressées aux changements apportés par le renouveau pédagogique, à ceux apportés au RREC et aux caractéristiques sociales de la nouvelle génération d'étudiants.

- Les commissions scolaires, les établissements secondaires et les collèges organisent, de leur propre chef, des rencontres ponctuelles visant à organiser l'enseignement interordres et à diffuser l'information quant aux programmes de chacun.

- Les collèges se préoccupent de l'information et de la formation du personnel enseignant et professionnel. Ils offrent, d'une part, une formation actualisée permettant aux membres de leur personnel de cerner les besoins des étudiants, de partager leur expérience, de se mobiliser autour de cibles institutionnelles et d'ajuster leur pratique professionnelle de façon conséquente. Ils offrent également des activités de formation, soit par la Fédération des cégeps, par l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ou par l'Association sur la recherche au collégial (ARC).

L'ensemble des mesures énumérées constituent, pour la plupart, des moyens que se sont donnés et que se donnent encore les acteurs du réseau de l'éducation pour tenir compte des aspects systémiques de la transition entre le secondaire et le collégial.

2.4 LES DÉFIS DE L'ARTICULATION SELON LES ACTEURS

Au cours de son enquête en deux temps (questionnaire et groupes de discussion) auprès des acteurs du collégial[26], le Conseil a recueilli auprès des participants la liste des défis se rapportant à l'articulation entre le secondaire et le collégial du point de vue des structures.

- Selon plusieurs acteurs, un premier défi qui se pose aux collèges en est un d'information sur les nouvelles conditions d'admission au collégial, particulièrement celles concernant les étudiants sous admission conditionnelle ou sur la base d'une formation jugée suffisante et ceux admis sur la base d'un DES décerné avant juin 2007 et à qui des activités de mise à niveau peuvent être imposées. Ce défi d'information auprès des aspirants candidats aux études collégiales consiste, d'une part, à faire connaître la possibilité d'admission et, d'autre part, à faire comprendre clairement les conditions à respecter et les exigences qu'elles peuvent entraîner.

- Un deuxième défi concerne les ajustements à apporter aux règlements d'admission des établissements pour tenir compte des nouvelles dispositions du RREC. Plusieurs répondants ont indiqué que la révision des règlements d'admission constitue une initiative qu'ils ont déjà prise ou qu'ils prendront inévitablement. On signale que les ajustements nécessaires demanderont du temps et de l'énergie ainsi qu'une concertation entre tous les responsables de l'établissement. On souligne, de plus, qu'il y aurait un besoin de concertation en réseau pour assurer une certaine cohérence dans l'interprétation des nouvelles règles d'admission.

- Un troisième défi a trait à la structuration de l'offre de formation répondant aux besoins des étudiants admis sur la base d'un DES antérieur à juin 2007 ainsi que de ceux sous admission conditionnelle[27]. Les établissements collégiaux doivent élaborer une offre de formation pour permettre à ces étudiants de satisfaire aux conditions d'admission du collège. Des acteurs ont relevé la nécessité de concertation entre la ou les commissions scolaires du territoire et le collège concerné pour organiser conjointement cette offre. Toutefois, des participants éprouvent des difficultés à organiser l'horaire et l'encadrement de ces étudiants, qui peuvent devoir suivre certains cours à l'extérieur du collège à l'éducation des adultes au secondaire tout en étant inscrits dans un programme d'études au collège. Pour les participants, ces étudiants demandent un suivi particulier qui exige des collèges de créer des ponts plus formels avec le secondaire pour coordonner les activités scolaires dans les deux ordres d'enseignement.

- Un quatrième défi d'articulation énoncé par les acteurs concerne le classement équitable des élèves à l'admission compte tenu de la difficile comparabilité des notes attribuées en vertu des pratiques évaluatives du renouveau pédagogique et de la période de transition nécessaire à la stabilisation de ces nouvelles pratiques. Les participants reconnaissent toutefois que le problème de la comparabilité des notes existait avant le renouveau pédagogique au secondaire. Ce questionnement, aux dires des personnes interrogées, repose sur un souci d'équité du processus d'admission au collégial, car celui-ci exerce une sélection des étudiants dans certains programmes où le nombre de places est limité avec une prémisse d'équivalence des résultats entre établissements secondaires.

- La faisabilité des parcours DEP-DEC a également été mentionnée comme un défi d'articulation. Les participants ont affirmé leur pertinence et la possibilité qu'elles offrent de mieux articuler les programmes en évitant les recoupements ou les blocages, mais on a également souligné qu'il reste beaucoup à faire pour attirer un nombre suffisant d'étudiants et pour organiser la formation tout en tenant compte de l'organisation scolaire interordres.

26. Voir l'annexe 5 pour connaître la méthodologie et le déroulement de l'enquête.

27. Depuis juin 2007, l'admission au collégial ne nécessite plus le DES+ : seul le DES est requis, car les conditions de sanction du DES ont été relevées. Toutefois, un étudiant diplômé du secondaire avant juin 2007 et n'ayant pas réussi les unités autrefois associées au DES+ peut être admis au collégial sur la base de « l'ancien DES » mais devoir suivre certaines activités de mise à niveau.

2.5 LES ENJEUX DE L'ARTICULATION : COHÉRENCE ET SOUPLESSE

Le Conseil dégage, de l'ensemble des mesures relevées et des défis soulevés par les acteurs des collèges lors de son enquête, deux enjeux pour l'articulation des structures : assurer la cohérence des structures et permettre la souplesse des structures.

Sur le plan national, il existe une tension entre la nécessité de préserver le caractère et les objectifs propres à chaque ordre d'enseignement et celle de les situer en continuité. Pourtant, la cohérence interne d'un ordre d'enseignement par rapport aux finalités qu'il poursuit doit participer à la cohérence de l'ensemble du réseau de l'éducation. Ainsi, même si la mission première du secondaire n'est pas de préparer aux études collégiales, celle-ci se situe en droite ligne avec la position qu'il occupe dans le système d'éducation. Quant au collégial, même s'il est indépendant du secondaire, il ne peut se couper de ce qui s'y passe en amont. Aussi les deux ordres doivent-ils se préoccuper tous deux des changements systémiques survenus dans l'autre ordre, puisque le rôle de chacun en matière d'accès et de réussite aux études collégiales se situe au même point de rencontre.

Pour les collèges, la cohérence du système exige une uniformité dans l'application des conditions d'admission, alors que la souplesse suggère de leur confier un pouvoir discrétionnaire dans l'exercice de certaines décisions. Dotés de cette marge de manœuvre, les collèges peuvent tenir compte des particularités de leurs étudiants et du contexte singulier de leur établissement.

Enfin, la conciliation de la cohérence et de la souplesse est commandée par les projets de vie, les aspirations et les capacités des étudiants, qui diffèrent d'un individu à l'autre. La souplesse rend possibles certains cheminements pour ceux qui ne s'inscrivent pas dans un parcours général, autant pour l'admission que pour la poursuite des études collégiales. Le besoin de cohérence du système d'éducation est incarné par les conditions générales de passage d'un ordre à un autre qui sélectionnent les parcours qui offrent des garanties de réussite à l'ordre d'enseignement suivant. Ces conditions peuvent toutefois agir comme des contraintes sur le parcours scolaire d'un étudiant. Aussi, le besoin de souplesse du système d'éducation et des étudiants eux-mêmes suggère de mettre en place des mécanismes compensatoires à même les règlements, tels que l'admission conditionnelle, l'admission sur la base d'une formation jugée suffisante ou la session d'accueil et d'intégration. Ces mécanismes, s'ils sont utilisés et s'ils offrent des garanties de réussite suffisantes, peuvent faciliter l'accès à certains étudiants et soutenir la continuité de leur cheminement.

2.6 LES PISTES D'ACTION POUR ARTICULER LES STRUCTURES

Dans le contexte actuel, pour maintenir l'équilibre entre la cohérence et la souplesse des structures, le Conseil retient trois pistes d'action.

FAIRE LE SUIVI DES EFFETS DES CHANGEMENTS APPORTÉS AUX STRUCTURES SUR LE CHEMINEMENT SCOLAIRE ET SUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS

La première piste d'action que le Conseil juge importante est de faire le suivi des effets des changements apportés aux structures, cela en exerçant une surveillance des effets de ces changements sur le cheminement scolaire et sur la réussite des étudiantes et des étudiants.

Ce suivi, réalisé sur plusieurs années, devrait s'exercer principalement sur le plan national. Le Conseil sait que le projet Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire (ERES)[28], pour son volet collégial, examinera certains effets du renouveau pédagogique. Toutefois, il lui semble important que le Ministère voit également à exercer ce suivi, notamment pour y adjoindre une analyse des effets de la révision des conditions d'admission au collégial et de l'introduction de nouvelles dispositions d'admission dans le RREC.

De l'avis du Conseil, les collèges, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement secondaire privé devraient être partenaires de cet exercice, non seulement pour fournir l'appui logistique requis par pareille entreprise, mais également pour être pleinement associés aux conclusions et aux interventions qui en découleront.

De concert avec les deux réseaux, la ministre pourra convenir des modalités de ce suivi qui pourrait inclure des dimensions qualitatives, notamment au chapitre des pratiques exemplaires des collèges dont les taux de réussite se démarquent, et d'autres mesures quantitatives. À titre d'exemples et de façon non limitative, il serait possible de croiser les variables suivantes : le type de parcours de formation choisi au secondaire, les conditions particulières révisées dans certains programmes d'études au collégial et l'introduction de nouvelles modalités d'admission dans le RREC, avec celles-ci :

- le type de programmes d'études choisi au collégial et à la formation professionnelle au secondaire;
- le nombre d'inscriptions en première session et la réinscription en troisième session;
- la proportion d'étudiants qui ne satisfont pas aux conditions particulières d'admission;
- la proportion d'étudiants inscrits à des activités de mise à niveau;
- le nombre d'étudiants admis sur la base des nouvelles modalités d'admission du RREC;
- la variation du nombre d'inscriptions dans les programmes d'études;
- le taux de réussite des étudiants en première session;
- le taux d'obtention du DEC dans les durées prévues.

28. Projet de recherche d'une équipe de l'Université Laval mené conjointement avec le MELS. Il comporte plusieurs volets dont un pour le secondaire et un pour le collégial. Pour le secondaire, l'objectif est de mesurer l'incidence du renouveau pédagogique sur le fonctionnement scolaire des jeunes, leur perception de l'enseignement et la perception qu'ont leurs parents de l'école. Pour le collégial, l'objectif est d'évaluer l'incidence du renouveau pédagogique sur le profil des élèves qui commenceront leurs études collégiales et sur leur ajustement aux études postsecondaires (Projet ERES, 2010).

Quels que soient les moyens retenus, l'évaluation devrait chercher à documenter les effets des changements apportés aux structures à la fois sur les variables de cheminement et de réussite. De plus, le Conseil estime important de diffuser largement les résultats de ce suivi pour qu'il puisse être l'objet d'une appropriation par toutes les parties concernées, et de façon concomitante, pour que les ajustements nécessaires soient apportés en continu.

ASSURER LA CONCERTATION ENTRE LE SECONDAIRE ET LE COLLÉGIAL

La deuxième piste d'action que le Conseil retient consiste à assurer la concertation entre le secondaire et le collégial eu égard aux structures. D'une part, il y a nécessité de concertation sur le plan national entre les instances pour assurer la cohérence des structures. D'autre part, dans un souci de cohérence des interventions, il y a aussi nécessité de concertation régionale et entre les établissements du secondaire et du collégial.

Le soutien à la concertation peut prendre différentes formes. À l'échelle nationale, des instances de concertation telles que le CLESEC et le CNPEPT ont déjà des mandats spécifiques liés à l'articulation.

À l'échelle régionale, les Tables régionales d'éducation interordres pourraient se voir greffer un nouveau mandat en la matière. En devenant un lieu de concertation pour les établissements secondaires et collégiaux d'une région sur les questions d'articulation, elles pourraient ajouter un mandat à leurs mandats existants de veiller au rapprochement de la formation professionnelle et technique et d'avoir à faciliter la persévérance et la réussite scolaires. Ce nouveau mandat serait donc tout à fait cohérent avec les deux précédents.

Sur le plan local, les établissements du secondaire et du collégial gagneraient à mettre en place des mécanismes d'échange entre les membres de leur personnel respectif pour assurer la cohérence de l'ensemble des interventions. En effet, étant donné les nouveautés introduites ces dernières années dans les règles de passage et les parcours DEP-DEC, les collèges et les commissions scolaires pourraient approfondir conjointement les modalités liées à leur mise en œuvre. Par la suite, il leur serait possible de diffuser l'information à l'ensemble de leur personnel tout en assurant la formation continue des acteurs spécifiquement concernés. Enfin, ces échanges pourraient également faciliter l'organisation de la formation située à la frontière entre les ordres, c'est-à-dire la formation permettant à un étudiant de satisfaire aux exigences d'obtention du DES ou la formation permettant à un étudiant de satisfaire aux conditions d'admission du collégial.

Il est parfois difficile d'organiser la concertation locale, car chaque établissement a ses modes de fonctionnement, ses contraintes administratives et ses limites budgétaires. Certes, les établissements doivent d'abord avoir la volonté de se concerter. À cet égard, il importe de mettre en place des conditions favorables à cette concertation.

SOUTENIR, CHEZ CEUX QUI LE SOUHAITENT, LA CONTINUITÉ DES PARCOURS SCOLAIRES

La troisième piste d'action consiste à soutenir, chez ceux qui le souhaitent, la continuité des parcours scolaires. Le portrait des salles de classe du collégial brossé en introduction de chapitre a révélé la faible proportion d'étudiants au collégial en provenance du DEP ou du secteur de la formation générale des adultes.

Dans les dernières années, des initiatives ont vu le jour pour favoriser la continuité du cheminement scolaire des titulaires de DEP vers le collégial. Le règlement définissant les conditions d'admission au collégial a été modifié de manière à prévoir explicitement des parcours en continuité de formation. Sur le terrain, des passerelles DEP-DEC entre certaines commissions scolaires et des établissements collégiaux ont vu le jour. De plus, les Tables régionales d'éducation interordres ont

eu le mandat spécifique de rapprocher la formation professionnelle et technique. Dans ce contexte, il semble justifié de porter attention à l'évolution des inscriptions au collégial en provenance de la formation professionnelle. Les moyens mis en place parviennent-ils à stimuler la demande des élèves pour la formation collégiale?

Du côté de la formation générale des adultes, le Conseil estime que l'actuel projet visant à rehausser les conditions de sanction pour l'obtention du DES de la formation générale des adultes permettra, s'il est mis en œuvre, de doter les adultes de bases solides qui faciliteront la poursuite de leurs études. Aussi le Conseil recommande-t-il à la ministre d'évaluer les répercussions qu'auront ces nouvelles exigences de sanction sur la persévérance et sur la réussite des adultes au terme de trois ans d'application (CSE, 2010).

Que ce soit pour les élèves qui fréquentent la formation professionnelle ou pour ceux inscrits à la formation générale des adultes, il paraît fondamental de mieux comprendre leurs objectifs au moment où ils poursuivent leur formation. Il est tout à fait possible que le diplôme secondaire couronnant leur projet corresponde au type de qualification qu'ils recherchent. Cependant, leurs projets peuvent évoluer et, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, il semble nécessaire de réunir les conditions permettant, aujourd'hui comme demain, la continuité de leur cheminement scolaire.

CONCLUSION DE L'ARTICULATION

L'articulation des structures est l'un des angles de la transition qui exige un pilotage et qui demande l'exercice d'un leadership fort en vue d'assurer la cohérence de ce qui a été mis en place, autant sur le plan national et régional que sur le plan local.

Au premier chef, la ministre doit se préoccuper de l'articulation et faire le suivi des effets des changements entraînés par le renouveau pédagogique et par les modifications au RREC. Ce suivi permettra de révéler l'incidence de ces changements sur le cheminement des étudiants au collégial et sur leur réussite. Les collèges et les commissions scolaires devraient être partenaires de cet exercice, non seulement pour fournir l'appui logistique requis par pareille entreprise, mais également pour être pleinement associés aux conclusions et aux interventions qui en découleront.

En outre, en matière d'articulation, un esprit de concertation doit animer les acteurs régionaux et locaux. En effet, les Tables régionales d'éducation interordres pourraient porter un regard plus global sur la transition secondaire-collégial. Elles prolongeraient de la sorte leurs missions actuelles de rapprochement de la formation professionnelle et technique et de soutien à la persévérance scolaire en soutenant le passage entre le secondaire et le collégial. Pour leur part, les établissements d'enseignement secondaire et collégial gagneraient à organiser des échanges pour faciliter le partage d'information lié à la mise en œuvre des règles de passage entre les deux ordres d'enseignement, c'est-à-dire les règles de sanction du DES et du DEP et les conditions d'admission au collégial. Par la suite, ils pourraient réinvestir ces apprentissages auprès des membres de leur personnel respectif, en diffusant l'information et en assurant la formation du personnel concerné.

Enfin, mener des travaux de recherche pour mieux connaître les projets de formation des personnes inscrites à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle permettrait de mieux soutenir la continuité de leur cheminement scolaire

2.7 LES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ARTICULATION DES STRUCTURES

Pour mettre en œuvre ces pistes d'action, le Conseil formule les recommandations suivantes :

RECOMMANDATION 1

Considérant que les conditions générales et particulières d'admission au collégial ont été révisées pour tenir compte du renouveau pédagogique au secondaire;

Considérant que le renouveau pédagogique introduit des parcours de formation (formation générale et formation générale appliquée) au 2e cycle du secondaire;

Considérant que les récentes modifications au Règlement sur le régime des études collégiales ajoutent de nouvelles modalités d'admission;

Considérant la nécessité de connaître les effets de ces changements sur le cheminement scolaire et sur la réussite des étudiantes et des étudiants,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec les collèges, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement secondaire privé :

- de suivre, en continu, les effets des changements apportés aux structures sur le cheminement des étudiantes et des étudiants au collégial et sur leur réussite et d'apporter les ajustements requis aux deux ordres d'enseignement.

RECOMMANDATION 2

Considérant les récentes modifications au Règlement sur le régime des études collégiales liées à l'admission;

Considérant les modifications apportées aux règles de sanction du diplôme d'études secondaires (DES) entraînées par le renouveau pédagogique;

Considérant la nécessité de maîtriser les règles de passage entre les ordres d'enseignement pour pouvoir suggérer ces voies d'accès aux étudiantes et aux étudiants qui se qualifient pour les emprunter;

Considérant le rôle d'accompagnement du personnel professionnel du secondaire et du collégial (notamment en information scolaire, en orientation et en cheminement scolaire);

Considérant que l'ensemble du personnel de l'école secondaire est partie prenante du soutien à l'orientation des élèves;

Considérant la nécessité d'assurer la cohérence des interventions des deux ordres d'enseignement;

Considérant l'importance d'assurer la continuité des parcours scolaires de ceux et celles qui en ont le projet,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- de soutenir la concertation sur le plan régional en dotant les Tables régionales d'éducation interordres d'un mandat spécifique lié à l'articulation des structures du secondaire et du collégial;

le Conseil recommande aux collèges, aux commissions scolaires, aux directions d'écoles secondaires ainsi qu'aux directions générales d'établissements privés :

- d'organiser des échanges pour faciliter le partage d'information liée à la mise en œuvre des règles de passage entre les deux ordres d'enseignement et de diffuser l'information qui en résulte auprès des membres de leur personnel respectif.

RECOMMANDATION 3

Considérant que le diplôme d'études secondaires (DES) ou le diplôme d'études professionnelles (DEP) est une sanction reconnue d'un parcours de formation d'une personne qui poursuit des finalités qui lui sont propres et pour qui le DES ou le DEP peut être une qualification recherchée en elle-même;

Considérant que les finalités des parcours scolaires peuvent évoluer et que le système d'éducation doit favoriser la continuité du cheminement scolaire des personnes désireuses de poursuivre leur formation;

Considérant que le DES du secteur de la formation générale des adultes et le DEP attestent d'un socle de compétences permettant la poursuite des études collégiales;

Considérant que le faible nombre d'étudiantes et d'étudiants titulaires d'un DES du secteur de la formation générale des adultes ou d'un DEP qui poursuivent des études collégiales peut être l'indice d'obstacles structurels à la continuité du cheminement scolaire,

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aux collèges et aux commissions scolaires :

- de mener des travaux de recherche portant sur les élèves qui fréquentent la formation professionnelle au secondaire et la formation générale des adultes pour connaître leurs besoins relativement à la finalité de leur parcours scolaire, et de soutenir, chez ceux et celles qui le souhaitent, la continuité de leur cheminement.

CHAPITRE 3

L'ARRIMAGE DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

Le Programme de formation de l'école québécoise comporte des apprentissages disciplinaires regroupés en cinq domaines, des domaines généraux de formation et des compétences transversales; il s'agit d'une pièce maîtresse du renouveau pédagogique. Toutefois, le renouveau a également entraîné l'adoption de politiques, de plans d'action et de modifications successives aux régimes pédagogiques. L'ensemble forme un tout qui exprime la volonté du Québec de renouveler l'enseignement, ses savoirs, ses connaissances, ses compétences et ses pratiques pédagogiques et évaluatives.

Les ambitions du renouveau pédagogique sont élevées et traduisent les attentes de la société envers son système d'éducation. Elles rappellent également celles qui avaient présidé, en 1993, au renouveau à l'enseignement collégial. Toutefois, les deux réformes de l'enseignement ne puisent pas aux mêmes sources historiques, pas plus qu'elles n'empruntent directement aux mêmes paradigmes. Aussi, pour le personnel enseignant du collégial, même si le secondaire connaît actuellement un « renouveau pédagogique », ce renouveau, sans y être complètement étranger, n'est pas le prolongement de celui du collégial.

Pour arrimer ces deux renouveaux, une question en apparence toute simple surgit : quels liens faut-il établir entre le secondaire et le collégial, et comment faut-il le faire? Toutefois, lorsqu'on y ajoute l'interrogation : « pourquoi le faire? », les croyances des acteurs des deux ordres d'enseignement quant au rôle de chacun nuancent les réponses spontanées. Pour le Conseil, ce sont donc des enjeux de continuité des savoirs entre les deux ordres d'enseignement et d'appropriation des changements entraînés par le renouveau au secondaire qui sous-tendent la nécessité d'arrimage.

3.1 UN NOUVEAU CONTEXTE D'ARRIMAGE : LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE

Les avis du Conseil ont jusqu'ici souligné l'importance de l'appropriation de la réforme pédagogique du secondaire par le personnel enseignant et par la communauté éducative. Dans cette perspective, c'est d'ici quelques années que l'ensemble des enseignantes et des enseignants du secondaire, ainsi que le système qui les soutient, auront assimilé les changements du renouveau pédagogique et s'en seront approprié réellement les fondements. Le curriculum est donc toujours en développement (Jonnært et Ettayibi, 2007) et sa force réside en l'adhésion des acteurs qui acceptent d'y contribuer par leur apport propre (Lessard, 2007).

Accepter qu'un curriculum est toujours en développement implique de reconnaître qu'il existe sous trois formes : l'officiel, l'enseigné et l'acquis. Le curriculum officiel est celui que l'on trouve dans les programmes officiels du Ministère, le curriculum enseigné, celui que l'enseignant a compris, interprété et partagé avec l'élève, et le curriculum acquis, celui véritablement appris par l'élève. Ainsi, « [l]e curriculum officiel ne détermine pas entièrement le curriculum enseigné aussi que ce dernier ne détermine pas complètement l'apprentissage » (Lessard, 2007, p. 450). Dans cette section, le Conseil présente le renouveau pédagogique en tant que « curriculum officiel ». Aussi, cette section jette-t-elle les bases d'un dialogue entre les acteurs du secondaire et du collégial en expliquant aux seconds le cadre général dans lequel évoluent les premiers. Toutefois, cet exercice ne saurait se substituer aux rencontres entre les enseignants des deux ordres d'enseignement pour faire état du curriculum enseigné. Ces rencontres, véritables deltas des transferts de pratiques, permettent la rencontre des deux renouveaux pédagogiques, celui au secondaire et l'autre au collégial.

Le renouveau pédagogique au secondaire trouve sa raison d'être dans trois grands enjeux :

> *D'abord, dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise des savoirs élémentaires, et cela, au moment approprié. Ensuite, les élèves doivent se préparer à l'exercice d'une citoyenneté responsable, qui se construit par la transmission et le partage de valeurs communes. Enfin, les élèves doivent être sensibilisés aux défis mondiaux qui ont des répercussions dans toutes les sociétés, en acquérant progressivement des capacités de réfléchir et d'agir qui transcendent les modes ou les intérêts individuels.* (MEQ, 1997a.)

Ces enjeux sont soutenus par la mission que la Loi sur l'instruction publique attribue à l'école, celle d'instruire, de socialiser et de qualifier.

3.1.1 LA NOTION DE COMPÉTENCE AU SECONDAIRE

Le Programme de formation de l'école québécoise constitue le cadre servant à orienter l'action éducative auprès des jeunes. Au secondaire, la notion de compétences sous-jacente au Programme est la suivante : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, p. 11). Cette définition de la compétence, tirée du Programme de formation de l'école québécoise, inclut les éléments suivants :

1. la mobilisation en contexte,
2. la disponibilité de ressources,
3. un retour réflexif.

- La **mobilisation en contexte**. « La compétence s'exprime tout d'abord dans l'action efficace et n'est révélée qu'à travers la réalisation adéquate de tâches dans un contexte donné. Elle nécessite, dans un premier temps, une lecture judicieuse des caractéristiques de ce contexte. Le concept de savoir-agir renvoie ainsi à l'idée de *situations* où se développent et se manifestent les compétences et où elles pourront être évaluées. » (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, p. 12.)
- « La compétence repose par ailleurs sur la **disponibilité d'un ensemble de ressources** diversifiées, larges et organisées. Aucune forme d'expertise ne peut en faire l'économie, car si la compétence est avant tout affaire de mobilisation, elle est nécessairement tributaire des ressources à mobiliser, de leur quantité, de leur variété et de leur pertinence. » (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, p. 12.) Les ressources internes sont propres à l'individu, telles les connaissances, les stratégies et les attitudes. Les ressources externes sont, par exemple, des savoirs consignés sur un support documentaire, des matériaux, des outils, des instruments, des technologies diverses ou encore des personnes dont l'expertise, les connaissances et le point de vue peuvent être un précieux apport.
- La **capacité de retour réflexif** est la « capacité d'explicitation de la démarche par laquelle un individu a pu mobiliser efficacement un ensemble approprié de ressources dans une situation donnée. » (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, p. 13.)

3.1.2 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : RÉFÉRENTIEL COMMUN DES ENSEIGNANTS

Le Programme de formation de l'école québécoise constitue le référentiel commun des enseignantes et des enseignants et intègre trois aspects qui doivent être couverts par leurs activités d'enseignement et d'apprentissage : les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales.

LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Le Programme de formation de l'école québécoise décloisonne les programmes disciplinaires (parfois aussi qualifiés de disciplines) en les regroupant par domaines d'apprentissage. Ces domaines regroupent des disciplines selon l'approche spécifique qui les caractérise dans l'appréhension des phénomènes, par exemple la mathématique et la science pour l'approche scientifique et rationnelle, ou les arts pour la démarche artistique. Ces domaines d'apprentissage misent sur la complémentarité des approches disciplinaires pour mieux saisir la complexité du réel. Ainsi, ils rendent plus explicite la nécessité d'intégration (des connaissances, des techniques, des méthodes, etc.) proposée par le Programme :

> *[L]es domaines d'apprentissage mettent en évidence les regards, à la fois complémentaires et différenciés, que l'on peut poser sur la réalité. Ils invitent les enseignants à une lecture dynamique et croisée des compétences et du contenu de formation propres à chaque programme disciplinaire et, par ce fait, à l'engagement dans une action de plus en plus collégiale. Ils favorisent ainsi l'enrichissement des pratiques de chacun et deviennent un facteur d'intégration et de consolidation des apprentissages.* (MELS, 2007b, chap. 4, *Domaines d'apprentissage*, p. 1.)

Concrètement, le tableau suivant démontre quelles disciplines ont été regroupées par domaine d'apprentissage au 2e cycle du secondaire :

TABLEAU 7 Les programmes disciplinaires par domaines d'apprentissage au 2e cycle du secondaire pour les parcours de formation générale et de formation générale appliquée

Domaines d'apprentissage	Programmes disciplinaires
Langues	• Français, langue d'enseignement • Intégration linguistique, scolaire et sociale • Secondary English Language Arts • Français, langue seconde (programme de base) • Français, langue seconde (programme enrichi) • Anglais, langue seconde (programme de base) • Anglais, langue seconde (programme enrichi) • Espagnol, langue tierce
Mathématique, Science et technologie	• Mathématique • Science et technologie • Applications technologiques et scientifiques • Science et technologie de l'environnement • Science et environnement • Chimie • Physique
Univers social	• Histoire et éducation à la citoyenneté • Monde contemporain • Géographie • Géographie culturelle • Histoire du XXe siècle
Arts	• Art dramatique • Arts plastiques • Danse • Musique
Développement de la personne	• Éthique et culture religieuse • Éducation physique et à la santé
Développement professionnel	• Projet personnel d'orientation • Exploration de la formation professionnelle • Sensibilisation à l'entrepreneuriat

Source : Inspiré de MELS, 2007b, chap. 4, *Domaines* d'apprentissage, p. 22-27.

Pour soutenir l'implantation des programmes disciplinaires, des paramètres détaillés sont fournis aux enseignants dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007b)[29] :

- Les compétences disciplinaires sont expliquées globalement en démontrant leur interdépendance. Chacune est décrite spécifiquement en composantes. Les attentes de fin d'année ou de cycle, les critères d'évaluation et les tableaux de développement des compétences sont également fournis (voir exemple fourni à l'annexe 3).
- Le contenu de formation est présenté; le Programme de formation de l'école québécoise dresse la liste des notions, des concepts, des stratégies et des attitudes à apprendre ou à développer.

LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Il s'agit des « grandes intentions éducatives » du Programme. Ils regroupent les grands enjeux de société et ne sont pas situés dans une seule discipline : ils doivent être pris en compte par l'ensemble de l'équipe-école sans faire l'objet d'une évaluation en soi (CSE, 2007b). Les domaines généraux de formation suivants sont partie prenante du Programme :

- Santé et bien-être
- Orientation et entrepreneuriat
- Environnement et consommation
- Médias
- Vivre-ensemble et citoyenneté

Dans le Programme, les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage sont complémentaires. En fait, leur combinaison doit permettre la prise en compte d'apprentissages indispensables pour préparer le jeune à se réaliser dans une société en évolution, mais qui échappent aux frontières des disciplines traditionnelles. La conséquence directe de cette façon de faire est la disparition de cours qui traitaient précisément des préoccupations portées par les domaines généraux de formation, ce qui permet de dégager plus de temps aux disciplines :

> *Les apprentissages dont les domaines généraux sont porteurs sont en partie distribués dans les différentes disciplines où ils sont indirectement des objets d'évaluation. Le choix de ne pas contrôler systématiquement les connaissances des élèves dans ces domaines ne réduit en rien les responsabilités de l'école relativement aux intentions éducatives des cinq domaines généraux. Il est donc indispensable que l'établissement scolaire se dote de mécanismes d'évaluation pour s'assurer que les domaines généraux de formation sont significativement couverts dans l'ensemble des interventions éducatives.* (MELS, 2007b, chap. 2, *Domaines généraux de formation*, p. 4.)

Dans l'avis *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*, le Conseil conclut que l'intégration des domaines généraux de formation aux domaines d'apprentissage est légitime et que les domaines généraux sont applicables. Toutefois, il note que leur degré de prise en charge varie selon les établissements et les enseignants, car le Programme tisse peu de liens entre les deux. Il y voit un important défi d'intégration, le risque étant que les acteurs soient laissés à eux-mêmes et qu'il y ait appauvrissement du curriculum (CSE, 2007b).

29. L'examen de schémas de compétences, de tableaux de développement des compétences et de divers contenus de formation facilite la compréhension. Il est possible de consulter des exemples dans tous les programmes d'études inclus dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007b).

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences transversales sont des capacités génériques utiles pour l'intégration des savoirs, pour le développement de la pensée et pour la vie quotidienne :

- Exploiter l'information
- Résoudre des problèmes
- Exercer son jugement critique
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice
- Se donner des méthodes de travail efficaces
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication
- Actualiser son potentiel
- Coopérer
- Communiquer de façon appropriée

Ces compétences cherchent à développer des capacités intellectuelles supérieures, des habiletés méthodologiques et des habiletés de socialisation requises par la société et le monde du travail actuels (CSE, 2007b, p. 32). Elles s'ancrent « dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires. » (MELS, 2007b, chap. 3, *Compétences transversales*, p. 2.)

À la manière des compétences disciplinaires présentées ci-dessus, les compétences transversales font l'objet d'une présentation dans le Programme. Le sens de la compétence transversale est expliqué globalement. Ensuite, chacune est décrite spécifiquement en composantes. L'évolution de la compétence à travers le cheminement scolaire de l'élève est également fournie.

Le Programme prévoit l'évaluation de compétences transversales retenues par l'école dans le bilan de fin de cycle :

> *[L]e bilan de fin de cycle doit inclure l'appréciation des apprentissages réalisés par l'élève relativement à une ou des compétences transversales. Pour procéder à cette évaluation, les personnes intervenant auprès de cet élève devront se concerter et associer l'élève au processus.* (MELS, 2007b, chap. 3, *Compétences transversales*, p. 4.)

« Le Conseil reconnaît l'importance des compétences transversales, à la fois comme finalité de l'éducation, comme indicateurs de la qualité du curriculum et comme référentiel pour le développement des compétences disciplinaires de haut niveau. » (CSE, 2007b, p. 56.) Il constatait cependant, en 2007, les difficultés liées à leur prise en charge et « le peu d'éléments proposés dans le Programme de formation de l'école québécoise pour faciliter leur appropriation par le personnel enseignant » (CSE, 2007b, p. 39). Il proposait alors d'assurer une formation et un accompagnement adéquat aux enseignants tout en suggérant à la ministre de leur fournir les outils de référence suffisants pour leur permettre de prendre en compte les trajectoires de développement de chacune des compétences transversales du Programme.

En résumé, dans le Programme de formation de l'école québécoise, les compétences disciplinaires, les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales se côtoient et sont conçues en complémentarité. Des indications sont fournies aux enseignants dans le Programme pour veiller que leurs activités pédagogiques et leurs activités d'évaluation s'inscrivent en conformité avec l'esprit du Programme. Cependant, au contraire de la situation antérieure, l'enseignant y est moins perçu comme un technicien applicateur du Programme, mais comme un professionnel. Selon le Conseil, l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre accrue dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel, car les programmes sont moins détaillés et l'approche sollicite davantage l'exercice de leur jugement (CSE, 2003).

3.2 LES CHANGEMENTS APPORTÉS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES ET À LEUR CONTENU

Le renouveau pédagogique cherchait à mettre l'accent sur l'essentiel en délestant les programmes disciplinaires des ajouts qui avaient été progressivement faits au fil des ans. Il souhaitait corriger la facture des anciens programmes disciplinaires qui découpaient le savoir en multiples objectifs morcelés sans liens entre eux, ni avec les autres champs du savoir. Aux programmes antérieurs, on reprochait que la maîtrise des savoirs enseignés n'était pas assurée. Souvent, les élèves avaient appris une série de notions dans plusieurs matières, mais ces connaissances, ces concepts et ces méthodes, peu interreliés, s'effaçaient rapidement avec le temps et n'étaient pas utilisables et transférables à différentes situations de travail ou de la vie courante. Enfin, spécifiquement au 2e cycle du secondaire, la volonté était de permettre une diversification de la formation de base, autant en formation générale qu'en formation professionnelle (MEQ, 1997a).

Conséquemment, des modifications ont été apportées à la liste des programmes à l'étude : la grille-matières témoigne des choix qui ont été effectués[30]. Les changements apportés ont également trait aux compétences, à leurs composantes ainsi qu'aux contenus de formation prescrits pour chaque programme. Des programmes ont été remodelés, d'autres ont été conçus de toute pièce. Pour le Conseil, l'arrimage des contenus de formation entre le secondaire et le collégial implique d'abord une analyse spécifique des programmes disciplinaires situés en amont de la formation collégiale. La section suivante situe, dans un cadre général, les modifications apportées aux programmes disciplinaires du secondaire. Toutefois, le Programme de formation de l'école québécoise demeure l'outil de référence de base du curriculum officiel prescrit par le Ministère.

30. Ces changements font suite aux modifications apportées au régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, lequel s'inscrit en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise.

3.2.1 LA GRILLE-MATIÈRES DU SECONDAIRE[31]

Le tableau 8, intitulé *Tableau comparatif des grilles des matières du secondaire*, permet de comparer la grille-matières actuelle à celle qui prévalait avant le renouveau pédagogique. Certains constats se dégagent du tableau.

Premièrement, le nombre d'unités[32] allouées pour chacune des années d'études du secondaire demeure inchangé, soit 36 unités par année. Au terme des études secondaires, les élèves ayant réussi tous leurs cours devraient donc avoir accumulé 180 unités, tout comme dans l'ancien régime pédagogique.

Puisque le nombre total d'unités demeure inchangé, c'est donc leur répartition entre les matières qui est modifiée par le renouveau pédagogique. Pour ce faire, des programmes disciplinaires ont disparu complètement, comme l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant ou l'enseignement moral, l'éducation économique, l'éducation au choix de carrière, l'économie familiale et la formation personnelle et sociale. D'autres ont été fondus à de nouveaux programmes : Écologie, Biologie, Sciences physiques et Initiation à la technologie ont été remodelés au sein du programme Science et technologie et, pour les élèves du parcours de formation générale appliquée, au sein du programme Applications technologiques et scientifiques. Le cours d'histoire a été remodelé en histoire et éducation à la citoyenneté. De nouveaux programmes obligatoires ont également été insérés, soit : Éthique et culture religieuse, Monde contemporain, Projet intégrateur et, pour les élèves inscrits au parcours de formation générale appliquée, Projet personnel d'orientation.

Au terme des réaffectations d'unités, des ajouts, des retraits et des remodelages de programmes, les programmes peuvent être regroupés, d'un strict point de vue quantitatif, en trois groupes distincts[33] :

- Les programmes dont le nombre d'unités attribuées pour l'ensemble des études secondaires s'est accru :
  - le français, langue d'enseignement, passe de 30 à 36 unités;
  - le français, langue seconde, passe de 20 à 26 unités;
  - en mathématique, pour la séquence Technico-sciences et Sciences naturelles, le nombre d'unités passe de 26 à 30 unités;
  - Éthique et culture religieuse se voit allouer 10 unités pour l'ensemble des études secondaires comparativement à 6 unités pour le cours d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant ou d'enseignement moral;
  - les arts passent de 10 à 14 unités;
  - l'histoire et éducation à la citoyenneté se voit allouer 18 unités pour l'ensemble des études secondaires comparativement à 8 unités pour le cours d'histoire de l'ancien régime pédagogique.
-

31. Cette grille-matières correspond à celle du parcours de formation générale et du parcours de formation générale appliquée.
32. Le régime pédagogique prévoit qu'une unité équivaut à 25 heures. Toutefois, l'article 23 du régime précise que le nombre d'heures annuel prévu est fourni à titre indicatif (Québec, 2010c).
33. Le portrait qualitatif est dressé dans les deux sections suivantes intitulées « Les programmes remodelés », sous 3.2.2, et « Des nouveaux programmes », sous 3.2.3.

Les programmes dont le nombre d'unités attribuées pour l'ensemble des études secondaires a diminué :

> la géographie passe de 8 à 6 unités;

> le programme de science Applications technologiques et scientifiques passe à 20 unités alors que les programmes de science (Écologie, Biologie, Sciences physiques) jumelés au programme d'initiation à la technologie totalisaient 22 unités dans l'ancien régime pédagogique. Toutefois, en ajoutant les unités optionnelles en science et technologie de 4e secondaire propres au parcours de formation générale appliquée, soit le programme Science et environnement (2 unités), le total des unités en science demeure inchangé à 22 unités;

> le programme Science et technologie passe à 18 unités alors que les programmes de science (Écologie, Biologie, Sciences physiques) jumelés au programme d'initiation à la technologie totalisaient 22 unités dans l'ancien régime pédagogique. Toutefois, en ajoutant les unités optionnelles en science et technologie de 4e secondaire propres au parcours de formation générale, soit le programme Science et technologie de l'environnement (4 unités), le total des unités en science demeure inchangé à 22 unités.

- Les programmes dont le nombre d'unités attribuées pour l'ensemble des études secondaires est demeuré constant :

  > en anglais, langue d'enseignement, les unités allouées sont de 30, tout comme dans l'ancien régime;

  > en anglais, langue seconde, les unités allouées sont de 20, tout comme dans l'ancien régime;

  > en mathématique, pour la séquence Culture, société et technique, les unités allouées sont de 26, tout comme dans l'ancien régime;

  > en éducation physique et à la santé, les unités allouées sont de 10, tout comme dans l'ancien régime.

Enfin, au 2e cycle du secondaire, et sous réserve des réalités propres à chacune des écoles en matière d'organisation scolaire, la grille-matières introduit de nouveaux choix pour les élèves et en modifie d'autres qui existaient auparavant. En ce qui concerne les nouveaux choix introduits par le renouveau pédagogique, il s'agit des :

- Choix de parcours : parcours de formation générale ou parcours de formation générale appliquée[34];
- Choix de niveaux en langue seconde : niveau de base ou enrichi.

34. Le parcours de formation axée sur l'emploi, qui est un troisième parcours, ne conduit pas *a priori* aux études collégiales.

La possibilité de faire des choix en mathématique et pour les cours à option existait avant le renouveau pédagogique, mais celui-ci modifie les choix offerts et le nombre d'unités qui y sont associées.

- En mathématique, trois séquences nouvelles sont offertes : Culture, société et technique, Technico-sciences et Sciences naturelles et les unités attribuées sont rehaussées de 2 pour les cours Technico-sciences et Sciences naturelles.
- Les étudiants qui souhaitent se diriger vers des études collégiales en science doivent faire le choix de matières à option en science et technologie en 4e et en 5e secondaire, comme c'était le cas auparavant. Toutefois, ces cours ont été modulés, en 4e secondaire, selon le parcours emprunté par l'étudiant.
- Pour les cours à option, l'offre de choix de cours optionnels s'est élargie (développement professionnel, arts, langue, science et technologie) et le nombre d'unités varie selon le choix de parcours et la volonté de poursuivre des études collégiales en science.

Cependant, une diminution généralisée du nombre d'unités des matières à option est marquée pour tous les élèves de la 5e secondaire, passant de 14 à 10, voire à 8 unités selon la séquence de mathématique choisie par l'élève. De plus, en 3e et 4e secondaire, les élèves du parcours de formation générale appliquée et ceux qui choisissent d'effectuer un cheminement scientifique (cours obligatoires et optionnels en science et technologie) disposent d'un nombre d'unités très limité qui peuvent être consacrées à d'autres matières à option, quand ce nombre existe. Ces élèves ont, en ce qui concerne les unités à option, une marge de manœuvre moins grande que dans l'ancien régime pédagogique.

TABLEAU 8 Tableau comparatif des grilles des matières du secondaire (en unités)

Avant le renouveau pédagogique					
Matières	**1re**	**2e**	**3e**	**4e**	**5e**
Langue d'enseignement	6	6	6	6	6
Langue seconde	4	4	4	4	4
Mathématique	6	6	4	6	4
Éducation physique	2	2	2	2	2
Enseignement moral et religieux catholique ou protestant **OU** Enseignement moral	2	2	--	2	--
Géographie	4	--	4	--	--
Histoire	--	4	--	4	--
Éducation économique	--	--	--	--	4
Arts	4	4	2	--	--
Écologie, Biologie, Sciences physiques	4	4	4	6	--
Initiation à la technologie	--	--	4	--	--
Éducation au choix de carrière	--	--	1	1	1
Économie familiale	--	4	--	--	--
Formation personnelle et sociale	2	--	1	1	1
Unités des matières à option	2	--	4	4	14
Unités des matières à option en sciences	--	--	--	--	4 ou 8
Unités des autres matières à option	--	--	--	--	6 ou 10
TOTAL DES UNITÉS	**36**	**36**	**36**	**36**	**36**

Depuis le renouveau pédagogique pour les parcours de formation générale (FG) et de formation générale appliquée (FGA)							
Matières	**1er cycle**		**2e cycle**				
	1re	**2e**	**3e**		**4e**		**5e**
			FG	**FGA**	**FG**	**FGA**	
Français, langue d'enseignement	8	8	8		6		6
OU Anglais, langue d'enseignement	6	6	6		6		6
Anglais, langue seconde	4	4	4		4		4
OU Français, langue seconde	6	6	6		4		4
Mathématique	6	6	6		4 ou 6[35]		4 ou 6[36]
Éducation physique et à la santé	2	2	2		2		2
Éthique et culture religieuse	2	2	--		4		2
Géographie	3	3	--		--		--
Histoire et éducation à la citoyenneté	3	3	4		4		4
Monde contemporain	--	--	--		--		4
Arts	4	4	2		2		2
Science et technologie **OU**	4	4	6	--	4	--	--
Applications technologiques et scientifiques	--	--	--	6	--	6	--
Projet personnel d'orientation	--	--	--	4	--	--	--
Projet intégrateur	--	--	--	--	--	--	2
Unités des matières à option[37]	0	0	4	0	4 ou 6	2 ou 4	8 ou 10
Unités des matières à option en science et technologie de 4e et 5e secondaire	--	--	--	--	4	2	4 ou 8
Unités des autres matières à option	--	--	--	--	0 ou 2	0 ou 2	0 ou 2
TOTAL DES UNITÉS	**36**	**36**	**36**	**36**	**36**	**36**	**36**

35. Quatre unités pour la séquence Culture, société et technique; 6 unités pour les séquences Technico-sciences et Sciences naturelles.
36. Même remarque que ci-dessus.
37. En 4e et 5e secondaire, la mention « ou » s'explique par le choix de séquence de l'élève en mathématique.

3.2.2 LES PROGRAMMES REMODELÉS

Les modifications apportées à la grille-matières peuvent être traitées sous un angle quantitatif pour ce qui est des unités consacrées à tel ou tel programme. Toutefois, il a paru important pour le Conseil de décrire de façon plus qualitative les changements apportés aux programmes d'études et à leur contenu. Sont décrits ci-après les programmes qui demeurent à l'étude de façon obligatoire, mais qui ont connu des modifications notables. Par la suite, les nouveaux programmes créés des suites du renouveau pédagogique seront également exposés. Dans les deux cas, l'objectif est de faire état des modifications apportées au curriculum officiel, tout en reconnaissant que celui-ci ne détermine qu'en partie le curriculum enseigné et, ultimement, le curriculum acquis par les élèves.

LE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Le temps consacré à l'étude du français, langue d'enseignement, passe, pour les trois premières années du secondaire, de six périodes par cycle à huit périodes par cycle, ce qui représente pour les trois années un ajout de 150 heures de cours.

Le programme de français ayant été revu en 1995, les changements apportés semblent à première vue moins importants. Le programme de 1995 faisait un virage vers une approche par compétences et les épreuves ministérielles ont suivi cette évolution. Ce programme se divisait déjà en trois volets : écriture, lecture et communication orale. Les trois compétences sont maintenues, soit : *Lire et apprécier des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Toutefois, le niveau culturel de ce programme a été rehaussé, notamment par la place accordée à la littérature dans le programme.

Au cours de la 5e secondaire, l'accent est mis sur l'intégration des connaissances pour une meilleure maîtrise de la langue et la sensibilisation à la dimension sociale de la langue et de la culture. Comme par le passé, la réussite de cette discipline en 5e secondaire est nécessaire à l'obtention du DES.

Un plan d'action pour améliorer la maîtrise du français à l'école s'est juxtaposé au programme de français (MELS, 2009f). Il comporte différentes mesures, dont la prescription d'un examen d'écriture en 2e secondaire et la publication d'un tableau de progression des apprentissages qui précise ce que l'élève doit apprendre chaque année.

L'ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

En anglais, langue d'enseignement (Secondary English Language Arts), le nombre de périodes est demeuré à six pour chaque année du secondaire. Au 2e cycle du secondaire, les compétences visées par le programme se déclinent ainsi : *Uses language/talks to communicate and to learn*[38], *Reads and listens to written, spoken and media texts* et *Produces texts for personal and social purposes*. Dans des contextes d'apprentissage et de communication qui favorisent une ouverture sur le monde et une ouverture au pluralisme culturel, un accent est porté, au 2e cycle du secondaire, sur les différentes fonctions sociales de la langue écrite et parlée. De plus, comme en français, langue d'enseignement, en 5e secondaire, l'accent est mis sur l'intégration des connaissances pour une meilleure maîtrise de la langue et la sensibilisation à la dimension sociale de la langue et de la culture. Enfin, la réussite de cette discipline en 5e secondaire est demeurée nécessaire à l'obtention du DES.

38. Au 1er cycle du secondaire, il y a quatre compétences : *Uses language/talks to communicate and to learn; Represents her/his literacy in different media; Reads and listens to written, spoken and media texts; Writes a variety of genres for personal and social purposes.*

L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

Au secondaire, les compétences en anglais, langue seconde, ont été redéfinies. Que ce soit pour le programme de base ou pour le programme enrichi, les compétences retenues sont : *Interagir oralement en anglais*, *Réinvestir sa compréhension des textes* et *Écrire et produire des textes*.

Chaque année du secondaire, l'élève a le choix entre le programme de base et le programme enrichi établis par la ministre. Le programme enrichi assure un suivi aux élèves qui ont terminé avec succès un programme d'anglais intensif au primaire ou qui ont acquis par d'autres moyens une expérience enrichissante de la communication en anglais. Par ailleurs, les exigences du programme de base ont été rehaussées, autant par le programme lui-même que par la pondération accordée à certaines compétences. Par exemple, on attribue à la compétence d'interaction orale une pondération de 40 % dans la constitution du résultat disciplinaire pour le programme de base alors qu'auparavant seulement 16 % y était consacré. Enfin, la réussite de l'anglais, langue seconde, de la 5e secondaire est une exigence de sanction pour l'obtention du DES depuis 2007.

LE FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

En français, langue seconde, les compétences ont été redéfinies ainsi : *Interagir en français*, *Lire des textes variés en français*[39] et *Produire des textes variés en français*. La compétence à interagir est l'élément central des programmes de français, langue seconde.

Tout comme pour l'anglais, langue seconde, les élèves ont maintenant le choix entre le programme de base et le programme enrichi dès la 1re secondaire. Dans les deux cas, les exigences des programmes ont été rehaussées. Pour les élèves qui ont suivi le programme de base, il est attendu qu'ils puissent fonctionner efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extrascolaire à la fin de leurs études secondaires. Pour ce qui est des élèves qui ont suivi le programme enrichi, on s'attend à ce qu'ils atteignent un niveau d'autonomie et d'aisance linguistique et culturelle qui s'approche du bilinguisme. La réussite du français, langue seconde, de la 5e secondaire est maintenue à titre d'exigence de sanction du DES.

LA MATHÉMATIQUE

En mathématique, les trois compétences à développer sont *Résoudre une situation problème*, *Déployer un raisonnement mathématique* et *Communiquer à l'aide du langage mathématique*. Le niveau d'exigences est rehaussé dans l'ensemble du programme de formation. La place des connaissances est la même qu'auparavant, mais l'élève, tout en sachant comment faire, doit développer un savoir-agir en contexte qui lui demande de savoir quoi faire, quand le faire et pourquoi le faire.

En mathématique, tous les élèves suivent le même programme de la 1re à la 3e année du secondaire. En 3e secondaire, six unités sont maintenant accordées à la mathématique, ce qui signifie que le temps suggéré pour l'étude de la mathématique passe de 100 heures à 150 heures.

Toutefois, à partir de la 4e secondaire, trois séquences différenciées sont proposées aux élèves pour compléter leur formation : Culture, société et technique, Technico-sciences et Sciences naturelles.

39. Pour le programme enrichi, la compétence se libelle ainsi : *Lire des textes courants, spécialisés et littéraires*.

À première vue, cette situation semble identique à la situation précédente où coexistaient trois programmes de mathématique : 416, 426 et 436. Cependant, ces nouvelles séquences se distinguent de la situation précédente sur deux plans : par la démarche conduisant au choix de séquence de l'élève et par la finalité des séquences.

Les anciens programmes de mathématique 416, 426 et 436 étaient différenciés selon le degré de difficulté et l'élève avait le choix entre l'un ou l'autre de ces programmes sous réserve de répondre aux critères de classement, généralement les résultats scolaires en 3e secondaire. Dans l'esprit du nouveau programme, le choix d'une séquence repose sur le profil d'apprentissage de l'élève, ses intérêts, ses besoins de formation et ses aptitudes. Ainsi, on passe d'une pratique de classement à une pratique d'accompagnement de l'élève dans son choix de séquences. « Ce choix [de séquence] doit correspondre le mieux possible à ses aspirations, à ses champs d'intérêt et à ses aptitudes. Pour l'éclairer, l'enseignant lui propose des activités mathématiques susceptibles de l'aider à bien saisir les caractéristiques de chacune des séquences [...] » (MELS, *Programme de formation de l'école québécoise*, chap. traitant du domaine de la *Mathématique*, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/PFEQ_Mathematique.pdf, site consulté en avril 2010, p. 2.)

D'autre part, dans le nouveau programme, les trois nouvelles séquences de mathématique veulent répondre à des attentes précises, à la fois pour s'ajuster aux styles d'apprentissage des élèves et aussi pour répondre aux besoins de la formation technique et préuniversitaire du collégial. Dans chacune des séquences, la manière d'aborder la mathématique amène l'élève à comprendre le rôle et la contribution de cette matière dans différents domaines d'activité : « [...] les séquences offrent aux élèves des mathématiques différentes pour des usages différents » (Kingsbury, 2009, p. 41).

- La séquence intitulée Culture, société et technique se voit attribuer quatre unités, soit une durée suggérée de 100 heures par année. « La séquence Culture, société et technique s'adresse à l'élève qui aime concevoir des objets et des activités, élaborer des projets ou coopérer à leur réalisation. Elle est susceptible d'éveiller chez l'élève un intérêt pour les causes sociales et de développer son esprit d'entreprise. Elle fait davantage appel à la statistique et aux mathématiques discrètes et met l'accent sur des situations auxquelles l'élève devra faire face dans sa vie personnelle et professionnelle. On vise la consolidation des facettes de la mathématique qui l'aideront à devenir un citoyen autonome participant de façon active et raisonnée à la vie en société. Les apprentissages réalisés à l'intérieur de cette séquence permettent ainsi à l'élève d'enrichir et d'approfondir sa formation [...] en mathématique. Ils le préparent plus particulièrement à poursuivre ses études dans le domaine des arts, de la communication ou des sciences humaines et sociales. » (MELS, *Programme de formation de l'école québécoise*, chap. traitant du domaine de la *Mathématique*, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/PFEQ_Mathematique.pdf, site consulté en avril 2010, p. 3.)

Les deux autres séquences sont jugées équivalentes quant aux exigences et au niveau de difficulté[40] pour les fins de l'admission aux études collégiales. Six unités leur sont attribuées, c'est-à-dire qu'il est suggéré d'accorder aux élèves 150 heures de formation par année. Elles utilisent cependant des approches différentes et se distinguent par la manière d'introduire et de faire progresser les contenus abordés. Elles permettent donc un accès égal aux études préuniversitaires ou techniques qui requièrent, en fonction des exigences des programmes, soit Technico-sciences de 4e secondaire ou Sciences naturelles de 4e secondaire, soit Technico-sciences de 5e secondaire ou Sciences naturelles de 5e secondaire.

- La séquence Technico-sciences « s'adresse à l'élève désireux d'explorer des situations qui combinent à l'occasion le travail manuel et le travail intellectuel. L'accent est mis sur la réalisation d'études de cas ainsi que sur l'aptitude à repérer des erreurs et des anomalies dans des processus ou dans des solutions, en vue d'établir un diagnostic et d'apporter des correctifs appropriés. On vise également à dégager les concepts et processus mathématiques associés à la conception, au fonctionnement ou à l'utilisation d'instruments liés à certaines techniques. Cette séquence favorise l'exploration de différentes sphères de formation, mais elle vise particulièrement à rendre l'élève apte à s'engager efficacement dans des domaines techniques liés à l'alimentation, la biologie, la physique, l'administration, les arts et la communication graphique. » (*Ibid.*)
- La séquence Sciences naturelles « s'adresse à l'élève qui cherche à comprendre l'origine et le fonctionnement de certains phénomènes, à les expliquer et à prendre des décisions dans ces domaines. On amène l'élève à élaborer des preuves ou des démonstrations formelles dans des situations où le besoin d'affirmer une vérité est omniprésent. Cette séquence fait davantage appel à la capacité d'abstraction de l'élève, notamment dans le recours aux propriétés des objets mathématiques au regard de la complexité des manipulations algébriques mises à sa portée. L'accent est mis sur la recherche, l'élaboration et l'analyse de modèles issus d'expériences touchant principalement les domaines scientifiques. L'élève qui choisit cette séquence acquiert des stratégies et une formation intellectuelle qui lui permettent tout particulièrement de poursuivre ses études en sciences de la nature ou de s'orienter éventuellement vers la recherche. » (*Ibid.*)

Des passerelles ont été élaborées entre les trois séquences[41] pour les cas particuliers d'élèves qui optent, à la fin de leur 4e secondaire, pour une séquence différente en 5e secondaire.

La réussite d'un des programmes de mathématique de la 4e secondaire est nécessaire à l'obtention du DES depuis 2007.

40. À la suite des travaux menés en mathématique en vue de la reconnaissance des séquences Technico-sciences et Sciences naturelles aux fins d'admissibilité au collégial, des précisions ont dû être apportées en janvier 2009 au Programme de formation de l'école québécoise du 2e cycle du secondaire (MELS, *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire*. Mise à jour du programme de mathématique : deuxième cycle du secondaire, janvier 2009, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/6b-pfeq_math_MiseAJour.pdf, consulté en avril 2010).

41. Les changements de séquences qui ont fait l'objet de telles balises définies par le programme du Ministère sont : Culture, société et technique vers Technico-sciences; Technico-sciences vers Culture, société et technique; Technico-sciences vers Sciences naturelles; Sciences naturelles vers Technico-sciences; Sciences naturelles vers Culture, société et technique. Le passage de Culture, société et technique à Sciences naturelles n'a pas fait l'objet de balises suggérées par le Ministère mais demeure possible au niveau local.

SCIENCE ET TECHNOLOGIE ET APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

Le nouveau programme Science et technologie remplace les anciens programmes Écologie (secondaire 1), Sciences physiques (secondaire 2 et 4), Biologie (secondaire 3) et Initiation à la technologie (secondaire 3) pour les deux premières années du secondaire. Par la suite, en 3e et 4e secondaire, selon leur choix de parcours, soit en formation générale ou en formation générale appliquée, les élèves poursuivent en science et technologie ou se dirigent vers le programme Applications technologiques et scientifiques. Un choix conscient a été effectué d'intégrer autour du pôle Science et technologie l'ensemble des disciplines scientifiques (astronomie, biologie, physique, chimie, géologie) et la technologie pour mieux marquer leur interdépendance.

Les compétences à développer correspondent aux démarches utilisées en science et en technologie : *Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique*, *Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques* et *Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie*. Les élèves sont conviés à comprendre, à analyser et à résoudre les problématiques scientifiques et technologiques auxquelles nous confronte le monde actuel. Ils feront aussi davantage de travaux en laboratoire, la dimension pratique de leurs apprentissages ayant été majorée.

La réussite d'un programme de science et technologie de la 4e secondaire est nécessaire à l'obtention du DES[42].

Tel qu'il a été précisé auparavant, dans le contexte de la diversification des parcours, l'élève a le choix, en 3e et 4e secondaire, entre deux programmes dans le domaine de la science et de la technologie :

- Science et technologie (ST)
- Applications technologiques et scientifiques (ATS)

Ces deux programmes sont jugés équivalents : ils conduisent au même diplôme d'études secondaires, servent à développer les mêmes compétences, partagent environ 70 % du même contenu de formation, prévoient l'utilisation du même équipement et l'occupation des mêmes laboratoires et ateliers, et donnent tous deux accès aux options scientifiques de la 5e secondaire avec, au préalable, un cours à option propre à chacun des parcours en 4e secondaire. En conséquence, ces deux programmes sont jugés équivalents aux fins de l'admission aux programmes d'études collégiales.

De plus, à la fin de la 3e secondaire, un élève peut changer d'avis et intégrer, en 4e secondaire, soit le programme Science et technologie, soit Applications scientifiques et technologiques.

Les élèves qui souhaitent poursuivre des études collégiales dans le domaine de la science et de la technologie doivent, en cours optionnels, faire les choix suivants (voir l'annexe 4) :

- En 4e secondaire, choisir le cours Science et technologie de l'environnement (4 unités) s'ils sont dans le parcours de formation générale OU le cours Science et environnement (2 unités) s'ils sont dans le parcours de formation générale appliquée. Le nombre d'unités de ces cours à option varie selon le parcours de formation, car le programme scientifique obligatoire de chacun de ces parcours comporte lui aussi un nombre distinct d'unités. Au total, avec les cours à option en science et technologie, le nombre d'unités de science est donc le même dans les deux parcours.
- En 5e secondaire, choisir les cours de chimie (4 unités) et de physique (4 unités).

42. De 2007 à 2010, la réussite des unités de sciences physiques de la 4e secondaire était exigée. À partir de mai 2010, ce sont les unités de science et technologie ou d'applications technologiques et scientifiques qui sont exigées.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les cours Histoire générale (2e secondaire) et Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire) sont maintenant remplacés par le nouveau programme Histoire et éducation à la citoyenneté donné obligatoirement de la première à la 4e secondaire, ce qui fait passer l'enseignement de cette matière de 200 heures à 350 heures au secondaire.

Le programme Histoire et éducation à la citoyenneté, se divise en deux parties :

- Au 1er cycle de secondaire, il convie les élèves à l'étude de l'histoire générale, de l'Occident surtout, allant de la préhistoire à l'époque actuelle (6 unités sur deux ans). Les deux premières compétences invitent l'élève à *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* et à *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*. La troisième comporte des visées d'éducation à la citoyenneté : *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*.
- Au 2e cycle du secondaire, il s'échelonne sur deux années à raison de 100 heures par année (8 unités). Pour la première année (3e secondaire), le programme aborde l'étude de l'histoire du Québec et du Canada, de l'arrivée des premiers occupants (Amérindiens) jusqu'aux enjeux de la société québécoise depuis 1980 de façon chronologique. La deuxième année, l'étude de quatre thématiques s'échelonnant de 1500 à aujourd'hui, permet de réinvestir les acquis de la première année et d'aller plus en profondeur dans la maîtrise des compétences visées. En fin d'année, l'élève doit aussi aborder l'étude d'une réalité sociale du présent. Les trois compétences sont les suivantes : *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* et *Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*.

Ce nouveau programme demande aux élèves de mémoriser un certain nombre de connaissances historiques, mais aussi de démontrer leur capacité à interroger et à interpréter les réalités sociales du passé et du présent. La réussite du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4e secondaire est nécessaire à l'obtention du DES.

À ce programme obligatoire, un programme optionnel s'ajoute en 5e secondaire : Histoire du 20e siècle. Il sera offert de façon progressive à partir de 2010-2011.

GÉOGRAPHIE

Le nouveau programme Géographie, d'une durée de 150 heures au 1er cycle du secondaire, convie les élèves à l'étude de cinq territoires types représentant diverses formes d'organisations territoriales, ici et ailleurs dans le monde. Il le fait à travers le développement des compétences *Lire l'organisation d'un territoire*, *Interpréter un enjeu territorial* et *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire*.

À ce programme obligatoire, un programme optionnel s'ajoute en 5e secondaire : Géographie culturelle. Il sera offert de façon progressive à partir de 2010-2011.

LES PROGRAMMES D'ARTS

Antérieurement, l'enseignement d'une discipline artistique (arts plastiques, art dramatique, musique ou danse) était obligatoire au 1er cycle du secondaire à raison de quatre unités par année (100 heures/année) et en 3e secondaire à raison de deux unités (50 heures). Dorénavant, l'enseignement des arts est obligatoire à chacune des cinq années du secondaire. Les mêmes prescriptions demeurent pour les trois premières années, auxquelles s'ajoutent deux unités obligatoires pour la 4e et pour la 5e secondaire.

Le programme prévoit le développement de trois compétences qui amènent les élèves à *Créer, interpréter ou apprécier des œuvres* en fonction des contenus de formation propres à chaque discipline. Les enseignants proposent différents types de tâches qui favorisent une progression des apprentissages : les exigences ont été rehaussées comparativement à celles des programmes antérieurs. De plus, la réussite d'un programme d'arts de la 4e secondaire est maintenant nécessaire à l'obtention du DES.

Par ailleurs, les élèves peuvent ajouter au programme obligatoire d'arts un choix optionnel de quatre unités dans l'une des quatre disciplines artistiques : soit les arts plastiques, la danse, le théâtre ou la musique. Deux gammes de cours optionnels sont offertes : une première, qui s'inscrit en continuité des pratiques habituelles, et une deuxième gamme, dénommée *multimédia,* qui fait particulièrement appel aux nouvelles technologies et qui favorise les projets novateurs.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

L'ancien programme d'éducation physique est remplacé par le nouveau programme Éducation physique et à la santé, obligatoire comme précédemment à chacune des années du secondaire à raison de deux unités par année (50 heures).

Les deux premières compétences de ce programme, *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*, étaient largement sollicitées dans l'ancien programme. Cependant, le nouveau programme ajoute le volet Éducation à la santé par l'entremise de la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif.* La prise en compte de cette compétence se fera aussi sous l'angle du domaine général de formation Santé et bien-être. La portée de l'intervention des enseignants rattachés à ce programme devient donc plus globale. De plus, cet enseignement est doublé des activités et des interventions soutenues par l'approche *École en santé*, une entente de complémentarité MELS-MSSS en matière de prévention et de promotion de la santé.

En 5e secondaire, la réussite de ce cours ou du cours Éthique et culture religieuse est nécessaire à l'obtention du DES.

3.2.3 DES NOUVEAUX PROGRAMMES

Le Programme de formation de l'école québécoise comporte de nouveaux programmes, qui n'avaient pas d'équivalent auparavant. Cette section les aborde sans distinction de leur caractère obligatoire ou optionnel.

PROJET INTÉGRATEUR

L'ajout, en 5e secondaire, de deux unités obligatoires pour la réalisation d'un projet intégrateur de fin de parcours par tous les élèves constitue un élément nouveau au curriculum. Ce programme s'inscrit dans la continuité d'une proposition formulée dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, voulant que soient consolidées les bases de la formation continue en accordant « une attention à l'intégration, c'est-à-dire à la capacité d'établir des liens entre les connaissances et de les réorganiser » (MEQ, 1997a, p. 15).

Ce programme convie l'élève à s'engager dans la réalisation d'un projet qui conduit à l'intégration des apprentissages qu'il a réalisés dans son parcours scolaire et qui présente une certaine vision du monde. La spécificité du projet intégrateur tient en grande partie à la liberté attribuée à l'élève dans le choix, la conduite et les intentions visées par le projet à réaliser. L'élève doit se fixer des objectifs d'apprentissage précis, envisager le transfert de ses apprentissages dans une situation concrète, planifier et exécuter les étapes de réalisation et, enfin, établir des liens entre ses apprentissages; ainsi, il aura satisfait aux paramètres de ce programme. L'élève, accompagné par l'enseignant, est responsable du choix du sujet, du choix de la démarche, du type de production, de la réalisation du projet et du retour sur sa démarche.

Les compétences à développer se déclinent ainsi : *Réaliser un projet intégrateur* et *Établir des liens entre ses apprentissages*. Il est à préciser qu'un projet comparable, mais non identique, existe depuis longtemps au programme d'éducation internationale (projet personnel).

Le projet intégrateur devait être obligatoire sans que sa réussite ne soit exigée pour l'obtention du DES. À ce sujet, le Conseil avait recommandé de considérer la possibilité de faire du projet intégrateur une matière à sanction pour le DES (CSE, 2005, p. 31). Toutefois, l'implantation obligatoire de ce programme a été reportée à l'automne 2011, dans un contexte où il présente des défis d'organisation scolaire de taille.

PROJET PERSONNEL D'ORIENTATION

Le projet personnel d'orientation (PPO) constitue, avec le programme Applications technologiques et scientifiques, une particularité du parcours de formation générale appliquée offert aux élèves à compter de la 3e secondaire. La conjonction de ces deux programmes totalise 10 périodes sur les 36 que comporte la grille-horaire.

Ce programme de quatre unités est axé sur le développement des deux compétences *Réaliser une démarche exploratoire d'orientation* et *Se situer au regard de son orientation scolaire et professionnelle*, lesquelles illustrent l'importance accordée à la responsabilisation et à l'autonomie de l'élève dans sa démarche exploratoire et réflexive. De plus, comme le nom du programme le révèle, la démarche est personnelle et individualisée : chaque élève est en mesure de choisir les secteurs, les métiers ou les professions qu'il désire explorer au moyen d'outils d'apprentissage de format électronique, d'un local-atelier doté de coffrets-projets destinés à l'expérimentation de domaines d'emploi et de sites Web permettant l'expérimentation ou les visites virtuelles[43].

43. Ces outils sont accessibles dans le site du MELS à l'adresse www.reperoireppo.qc.ca.

Le PPO inclut deux niveaux de complexité :

- le programme obligatoire en 3e secondaire dans le parcours de formation générale appliquée;
- le programme optionnel, à complexité supérieure, qui comporte des exigences plus élevées et qui permet d'obtenir des unités de la 4e secondaire (MELS, 2007b, chap. traitant du *Projet personnel d'orientation*, p. 1 et 2).

EXPLORATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ce programme, de deux ou de quatre unités, prévoit l'exploration de tous les secteurs de la formation professionnelle dans le contexte d'une démarche de groupe où sont proposées des activités d'information, d'observation, de retour et d'expérimentation incluant des stages. La démarche exploratoire, structurée autour de ces quatre types d'activités, permet de développer deux compétences : *Explorer la formation professionnelle* et *Se situer au regard de la formation professionnelle*. Des notions liées au marché du travail (carnet d'apprentissage, débouchés, santé et sécurité au travail, etc.), à la formation professionnelle (organisation scolaire, types de cours, etc.) et au processus d'orientation (traits de personnalité, processus de prise de décision, etc.) sont prescrites et assurent notamment une préparation à la transition vers les études dans ce secteur de formation.

En vertu du régime pédagogique, les établissements ont l'obligation d'offrir ce cours en option aux élèves qui ont opté pour le parcours de formation générale appliquée : les élèves n'ont toutefois pas l'obligation de le choisir. De plus, tous les élèves peuvent le choisir en cours optionnel, quel que soit leur parcours.

SENSIBILISATION À L'ENTREPRENEURIAT

« Dans le cadre du programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat, les élèves participent à des expériences entrepreneuriales qui leur permettent d'entretenir des rapports dynamiques avec la communauté et de commencer à y jouer un rôle actif. Ils ont ainsi l'occasion de prendre conscience de l'influence que leurs actions peuvent avoir sur leur milieu et d'approfondir leur connaissance de soi. Le présent programme s'inscrit ainsi dans la foulée de l'approche orientante et des activités parascolaires ou des initiatives de nature entrepreneuriale déjà présentes dans les différents milieux. » (MELS, 2007b, chap. traitant de la *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, p. 2.) Le Programme vise deux compétences : *Se situer au regard de l'entrepreneuriat* et *Mettre en œuvre un projet entrepreneurial*.

En vertu du régime pédagogique, les établissements ont l'obligation d'offrir ce cours en option aux élèves qui ont choisi le parcours de formation générale appliquée; les élèves n'ont toutefois pas l'obligation de le choisir. De plus, tous les élèves peuvent le choisir en cours optionnel, quel que soit leur parcours.

MONDE CONTEMPORAIN

Le programme Monde contemporain remplace, dans la grille des matières, l'ancien programme intitulé Éducation économique, offert en 5e secondaire. Ont été conjuguées les approches disciplinaires de l'histoire, de la géographie, de l'économique et de la politique pour offrir des clés de compréhension des réalités sociales du monde actuel.

En visant le développement des deux compétences *Interpréter un problème du monde contemporain* et *Prendre position sur un enjeu du monde contemporain*, ce programme poursuit deux objectifs. D'abord, il cherche à amener les élèves « à saisir la complexité du monde actuel et à s'ouvrir à la diversité des sociétés qui le composent, [...] à développer leur sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain, [à se préparer] à participer, en tant que citoyens responsables, à la délibération sociale. » (MELS, 2007b, chap. traitant du *Monde contemporain*, p. 1.) Ensuite, grâce à l'étude de différents thèmes reflétant les grandes préoccupations actuelles, ce programme s'intéresse aussi à donner aux élèves une bonne formation à des méthodes rigoureuses de travail et de recherche en sciences humaines.

Ce programme est obligatoire en 5e secondaire, mais sa réussite n'est pas exigée pour l'obtention du DES.

ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

Le programme d'éthique et culture religieuse est obligatoire pour tous les élèves du secondaire[44]. Les apprentissages des élèves se feront selon les deux volets différents et complémentaires du programme :

- En éthique : « [...] on tient compte des défis relatifs au vivre-ensemble dans notre société pluraliste et dans le monde. La réflexion porte sur des sujets tels que les relations entre les êtres humains, la liberté, la responsabilité, l'amitié et l'entraide, mais aussi sur des questions qui nous interpellent tous comme membres d'une société en constante transformation, tels le rôle des médias, la protection de l'environnement ou les impacts que peuvent avoir sur le vivre-ensemble certaines avancées scientifiques et technologiques. » (MELS, 2008f, Mise à jour chap. traitant d'*éthique et culture religieuse*, p. 1.)
- En culture religieuse : « Dans ce programme, un regard privilégié est porté sur le patrimoine religieux de notre société. L'importance historique et culturelle du catholicisme et du protestantisme au Québec y est particulièrement soulignée, mais on s'intéresse aussi au judaïsme et aux spiritualités des peuples autochtones, qui ont marqué ce patrimoine, de même qu'à d'autres religions qui contribuent aujourd'hui à la culture québécoise et inspirent différentes manières de penser, d'être et d'agir. » (MELS, 2008f, Mise à jour chap. traitant d'*éthique et culture religieuse*, p. 1-2.)

Le programme vise à développer les trois compétences suivantes : *Réfléchir sur des questions éthiques*, *Manifester une compréhension du phénomène religieux* et *Pratiquer le dialogue*.

La réussite du programme d'éthique et culture religieuse ou du programme d'éducation physique et à la santé de la 5e secondaire est nécessaire à l'obtention du DES.

44 Le programme s'enseigne en 1re, 2e et 5e secondaire à raison de 50 heures par année, et en 4e secondaire à raison de 100 heures. Il n'est pas présent à la liste des matières de la 3e secondaire, mais au moment d'écrire ces lignes, un projet de règlement modifiant le régime pédagogique prévoit que les écoles puissent offrir, en 3e secondaire, le programme d'éthique et culture religieuse de 4e secondaire. Toutefois, à moins que le régime pédagogique ne soit effectivement modifié, il n'y a pas de cours d'éthique et culture religieuse en 3e secondaire.

3.3 LES CHANGEMENTS APPORTÉS PAR LE RENOUVEAU AU SECONDAIRE SUR LE PLAN DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'arrimage dépasse la question des savoirs prescrits dans chacun des ordres d'enseignement : il touche également aux pratiques pédagogiques et évaluatives.

Quelles pratiques sont préconisées par le renouveau pédagogique? En fait, le Programme de formation de l'école québécoise ne définit pas les pratiques pédagogiques en soi. Comme le prévoit la Loi sur l'instruction publique, le Programme réaffirme la marge de manœuvre du personnel enseignant[45] :

> *Le Programme de formation appelle une participation active de l'élève, mais laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves : enseignement magistral, enseignement explicite, enseignement par projet, enseignement par démarche inductive, enseignement stratégique, enseignement par coopération, etc.* (MELS, 2005a, p. 8.)

Conséquemment, le Programme de formation de l'école québécoise ne commande ou n'exclut aucune pratique pédagogique. Cependant, le Ministère précise : « Le programme vise une refonte des pratiques pédagogiques qui tient davantage compte de la pluralité des modes d'apprentissage des jeunes et, de ce fait, propose une différenciation de l'enseignement et une contextualisation des apprentissages. » (MEQ, 2002a, p. 15.)

De façon plus large, le Programme invite à un renouvellement des pratiques professionnelles plutôt que des seules pratiques pédagogiques. Les deux pratiques professionnelles auxquelles le Programme invite les enseignantes et les enseignants sont l'accompagnement des élèves et la collégialité entre les intervenantes et les intervenants (MELS, 2007b).

3.3.1 L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES : DES APPRENTISSAGES CONTEXTUALISÉS

Comme une compétence se développe dans des contextes où l'élève est appelé à utiliser des connaissances, l'accompagnement par l'enseignant devient une pratique incontournable.

L'accompagnement consiste à proposer aux élèves des scénarios d'apprentissage pertinents et à les guider dans la réalisation de ceux-ci. Pour ce faire, l'enseignant propose des situations d'apprentissage signifiantes, axées sur les trois caractéristiques des compétences :

> *Cela signifie que la conception des situations doit porter sur l'agencement d'un ensemble d'activités, de tâches et de problèmes signifiants, se préoccuper des ressources internes ou externes requises ou pertinentes, et prévoir des moments d'explicitation, de rétroaction et de régulation des démarches construites ou adoptées par les élèves.* (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, p. 20.)

45. L'article 19 de la Loi sur l'instruction publique prévoit que l'enseignant a notamment le droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié (Québec, 2010b).

Le Programme précise que les activités, les tâches ou les problèmes soumis aux élèves varient selon les objectifs pédagogiques de l'enseignant et se situent sur un continuum s'étalant de l'exercice d'application aux projets d'envergure. Il précise toutefois que « la plupart du temps, elles [les situations d'apprentissage] se distribuent entre ces deux pôles et comportent alors des problèmes à résoudre » (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXIe siècle*, p. 19).

Le Programme souligne l'importance de graduer le niveau de difficulté en vue d'assurer un développement progressif et continu des compétences. Dans cet esprit, l'enseignant est invité à planifier les tâches à faire effectuer aux élèves dans une perspective annuelle, voire de cycle. En effet, « les compétences attendues sont réparties sur un laps de temps plus long pour prendre davantage en considération cette notion de "progrès continu". Des efforts seront alors requis pour mieux mouler l'enseignement sur le rythme des élèves et leurs caractéristiques. » (MEQ, 2002b, p. 15.)

Le Programme reconnaît également l'importance de la dimension affective dans le processus d'apprentissage et suggère aux enseignants de présenter aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation « stimulantes et porteuses de sens de façon à susciter leur intérêt et leur engagement » (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXIe siècle*, p. 21).

3.3.2 L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES : LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Le Programme de formation de l'école québécoise invite l'enseignant à pratiquer un accompagnement différencié des élèves qualifié « de différenciation pédagogique ». La différenciation pédagogique, consiste à :

> *[...] mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations proposées pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe.* (MELS, 2007b, chap. 1, *Un programme de formation pour le XXIe siècle*, p. 21.)

3.3.3 LA COLLÉGIALITÉ ENTRE LES ENSEIGNANTS

La deuxième grande pratique promue par le Programme est celle de la collégialité, et celle-ci concerne d'abord les enseignants entre eux.

Cette pratique est liée à la dimension intégrative du programme de formation. En effet, puisqu'il est structuré autour des domaines d'apprentissage, des domaines généraux de formation et des compétences transversales, il sous-tend une interdépendance des savoirs et déborde du champ d'une seule discipline. Le Programme énonce en ces termes le souhait d'un travail concerté de la part des enseignants : « Collectivement, les enseignants qui interviennent auprès d'une même cohorte d'élèves devraient avoir régulièrement recours à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, à la mise en commun de ressources et de stratégies, au partage de responsabilités et à la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu. » (MELS, 2007b, chap.1, *Un programme de formation pour le XXIe siècle*, p. 23.) C'est notamment par les cycles d'apprentissage, grâce au travail en équipe-cycle, que pourra s'organiser la collégialité attendue.

3.3.4 LA COLLÉGIALITÉ ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL DES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES

L'enseignant est également invité à travailler en collégialité avec le personnel des services éducatifs complémentaires, particulièrement à deux occasions : lors de l'intégration des domaines généraux de formation et lors du soutien apporté aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Premièrement, les enseignants peuvent solliciter l'appui du personnel des services éducatifs complémentaires lors de la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation qui intègrent les domaines généraux de formation. En effet, enseignants et professionnels sont invités à s'associer pour mettre en commun expertise pédagogique et champ de pratique professionnel :

> *Les domaines généraux de formation mettent en lumière des problématiques aux multiples ramifications conceptuelles et pratiques qui commandent une complémentarité des interventions. [...] [L]es domaines généraux de formation ne peuvent être attribués en propre à une discipline ou à un service éducatif complémentaire en particulier.* (MELS, 2007b, chap. 2, *Domaines généraux de formation*, p. 2.)

Par exemple, en ce qui concerne le domaine général de formation Santé et bien-être, les enseignantes et les enseignants sont invités à s'associer aux professionnels qui travaillent au développement de saines habitudes de vie (infirmière, psychologue) lors de la conception de situations d'apprentissage générées à partir de ce domaine.

Deuxièmement, le travail en collégialité entre les enseignants et les professionnels qui offrent des services éducatifs complémentaires est requis lors de l'élaboration du plan d'intervention et au moment de la différenciation en évaluation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Dans une perspective de soutien des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le personnel enseignant est invité à travailler étroitement avec les professionnels des services éducatifs complémentaires :

> *L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation et l'intervenant direct auprès de l'élève. De concert avec ses collègues et le personnel des services complémentaires, il planifie puis propose des interventions favorisant une plus grande différenciation au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation.* (MELS, 2006, p. 31.)

Conjointement, ces membres du personnel articulent leurs actions autour d'un plan d'intervention dont l'élaboration est obligatoire. C'est à partir de ce plan d'intervention que pourra se pratiquer la différenciation en évaluation sous la forme d'adaptations ou de modifications (MELS, 2006) :

- Les adaptations sont des ajustements des situations d'apprentissage ou d'évaluation qui maintiennent les mêmes attentes de fin d'année ou de cycle, tels que des textes plus aérés ou avec une police de caractère de taille plus grande pour un élève ayant des problèmes visuels. Les adaptations s'adressent aux élèves ayant des besoins particuliers, en fonction de leur plan d'intervention.
- Les modifications entraînent des changements qui touchent aux exigences et aux critères d'évaluation pour un élève ayant des besoins particuliers. Les modifications doivent être prévues au plan d'intervention de l'élève, mais ne peuvent être apportées lors de la passation d'épreuves du Ministère.

En résumé, en ce qui concerne la pratique de l'accompagnement, les directives officielles contenues à même le Programme, les politiques et les cadres de référence incitent l'enseignante et l'enseignant à proposer à l'élève des situations d'apprentissage diversifiées, qui visent le développement graduel de compétences, ancrées dans des contextes d'apprentissage motivants et qui tiennent compte des différences individuelles des étudiantes et des étudiants. De plus, l'enseignant est convié à travailler en collégialité avec ses pairs, notamment au sein de l'équipe-cycle, et avec les professionnels qui offrent des services éducatifs complémentaires.

3.4 LES CHANGEMENTS APPORTÉS PAR LE RENOUVEAU AU SECONDAIRE SUR LE PLAN DES PRATIQUES ÉVALUATIVES

Les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants ont été modifiées par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007b), par la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) et par les principaux outils de références fournis aux intervenants scolaires, tels l'*Évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence* (MELS, 2006), le guide *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages* (MELS, 2005b), les échelles des niveaux de compétence (MELS, 2008b; MELS, 2010) ainsi que le guide *Pas à pas : réussir le bilan des apprentissages* (MELS, 2008e). De la planification annuelle à la communication des résultats, la démarche évaluative fait davantage appel au jugement de l'enseignant plutôt qu'uniquement à la mesure. Établir une séquence de situations d'apprentissage et d'évaluation, consigner les observations, les interpréter au regard de critères et ajuster l'enseignement et les tâches proposées aux élèves en fonction de leur progression relève d'une pratique professionnelle où l'enseignant est à la fois expert de sa discipline et de l'apprentissage.

Avec le renouveau pédagogique, un rôle central est confié à l'enseignant et à son jugement :

> *L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation de ses élèves. Il assume cette responsabilité, notamment en planifiant l'ensemble de ses interventions en évaluation, en utilisant des stratégies et des instruments d'évaluation appropriés aux situations et en portant des jugements sur la progression des apprentissages de ses élèves et le niveau de développement de leurs compétences.* (MEQ, 2003, p. 21.)

3.4.1 LES OBJETS DE L'ÉVALUATION ET LES TYPES D'ÉPREUVES

L'évaluation ne s'applique pas de la même façon à toutes les dimensions du Programme de formation de l'école québécoise :

- Pour les *domaines d'apprentissage*, il est requis que chaque élève démontre, dans chacun des programmes disciplinaires, le niveau de compétence attendu tel qu'il est précisé par les échelles des niveaux de compétence propres à chaque programme.
- Pour ce qui est des *domaines généraux de formation*, ils ne doivent pas être considérés comme des contenus à enseigner ni être évalués chez les élèves. Chaque établissement a toutefois l'obligation de s'assurer qu'ils sont pris en compte de façon intégrée dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves, tant dans la classe que dans l'école.
- Pour les *compétences transversales*, elles doivent être l'objet de régulation et faire l'objet de commentaires à la fin de chacune des années, dans le bulletin ou dans le bilan des apprentissages. Toutefois, actuellement, ce ne sont pas toutes les compétences transversales qui doivent être considérées à cette fin : ce sont les écoles qui déterminent une ou plusieurs compétences transversales pour lesquelles l'enseignant émet des commentaires.

Tout comme auparavant, au terme du secondaire, la sanction ministérielle est validée par l'imposition d'épreuves dans certaines disciplines. On distingue deux types d'épreuves au 2e cycle du secondaire : les épreuves uniques et les épreuves d'appoint (MELS, 2007a).

Les épreuves uniques existent dans les matières obligatoires à la sanction des études; elles sont conçues et préparées par le Ministère et elles se déroulent dans des conditions uniformes et à une date précisée selon un horaire officiel. Elles sont corrigées localement, à l'exception de l'épreuve unique d'écriture de la 5e année du secondaire, qui fait l'objet d'une correction centralisée par le Ministère.

Les épreuves d'appoint évaluent les apprentissages dans des matières obligatoires ou à option et elles sont proposées pour « préparer les élèves et les enseignants à l'imposition d'épreuves uniques» (MELS, 2007a). Ces épreuves ainsi que la clé et les guides de correction sont conçus et préparés par le Ministère.

Le tableau 9 indique les disciplines où des épreuves d'appoint ou des épreuves uniques seront administrées aux fins de la sanction des études secondaires en juin 2010.

TABLEAU 9 Épreuves d'appoint à la 4e secondaire et épreuves uniques à la 5e secondaire en juin 2010

4e secondaire **Épreuves d'appoint**	• Histoire et éducation à la citoyenneté • Science et technologie ou Applications technologiques et scientifiques • Mathématique
5e secondaire **Épreuves uniques**	• Français, langue seconde, ou Anglais, langue seconde • Français, langue d'enseignement, ou English Language Arts

Source : MELS, Direction de la sanction des études, « Formation générale des jeunes ». *Info/Sanction*, n° 09-10-034, 25 février 2010, 2 p.

3.4.2 LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ÉVALUATION

Le jugement de l'enseignant intervient à différents moments : il porte d'abord sur l'évaluation de tâches complexes, puis sur l'état de développement des compétences en cours d'apprentissage et, enfin, sur le niveau de compétence atteint au terme du cycle.

Le jugement de l'enseignant **sur les tâches complexes** se fait au moyen de grilles d'évaluation, comportant une liste de critères accompagnée d'une échelle d'appréciation. L'enseignant vérifie ainsi si l'élève répond aux exigences de la tâche et il lui transmet une rétroaction, sous forme de cote, de note ou de commentaires. Puis, il conserve les traces de l'évaluation et les consigne au fur et à mesure des apprentissages. Pour le guider dans l'élaboration de situations d'évaluation, l'enseignant peut utiliser des exemples produits par le Ministère dans plusieurs disciplines.

À partir des jugements et des rétroactions sur plusieurs tâches complexes, l'enseignant effectue une synthèse pour situer globalement les apprentissages de l'élève au regard des exigences du programme. Cette synthèse fait connaître **l'état de développement de chaque compétence** et elle paraît au bulletin de l'élève au cours de l'année scolaire. Pour ce faire, l'enseignant attribue une note en pourcentage pour chaque compétence en s'appuyant sur un barème de notation adopté localement. Puis, en se référant au poids relatif de chacune des compétences d'une discipline, l'enseignant attribue une note en pourcentage pour la matière et il calcule la moyenne du groupe, laquelle est inscrite au bulletin. Il y a un minimum de deux bulletins au cours d'une année scolaire.

Quant au bilan des apprentissages, il s'agit de l'évaluation du **niveau de compétence atteint**. Il se fait à partir d'échelles de niveaux de compétence qui sont prescrites et élaborées par le Ministère (MELS, 2010). Elles comportent cinq niveaux et sont accompagnées d'énoncés décrivant le niveau atteint par l'élève. Pour exercer son jugement au moment du bilan des apprentissages, l'enseignant sélectionne les tâches complexes réalisées par l'élève au cours de l'année qu'il estime pertinentes aux fins de cette évaluation. Il détermine ensuite le niveau atteint par l'élève pour chacune des compétences en utilisant les échelles et attribue une note en pourcentage pour chaque compétence en s'appuyant sur un barème de notation adopté localement. Puis, comme pour les bulletins, l'enseignant attribue une note en pourcentage pour la matière en se référant au poids relatif de chacune des compétences d'une discipline et il calcule la moyenne du groupe, laquelle est inscrite au bilan. Au 1er cycle du secondaire, le bilan des apprentissages s'effectue au terme du cycle, soit en 2e secondaire. Il permet de déterminer si l'élève peut poursuivre au 2e cycle du secondaire selon les règles de passage définies par la commission scolaire ou l'école. Au 2e cycle du secondaire, le bilan des apprentissages s'effectue à la fin de chaque année scolaire. Il permet de vérifier jusqu'à quel point les élèves respectent les exigences prescrites par les programmes d'études. De là s'ensuivent les décisions liées à la sanction des études.

Les pratiques évaluatives présentées ici sont issues de documents du Ministère consultés au moment de l'élaboration de cet avis. Pour connaître les pratiques effectives, les enseignants du collégial devront, d'une part, établir des liens avec les enseignants du secondaire et, d'autre part, se tenir au fait des modifications qui risquent de subvenir en matière d'évaluation des apprentissages, telles que l'annonçait la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires : « À compter de septembre 2010, des changements permettront de simplifier le processus d'évaluation et d'apporter les modifications nécessaires aux épreuves afin notamment d'évaluer les connaissances acquises et de rendre les bulletins encore plus clairs pour les parents. » (MELS, 2009c, p. 13.)

RÉSUMÉ DU NOUVEAU CONTEXTE D'ARRIMAGE

Le renouveau pédagogique au secondaire a introduit un nouveau programme de formation qui intègre les domaines disciplinaires, les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Il fait une large place à la notion de compétence : les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives doivent en assurer et en certifier le développement. La grille-matières du secondaire a été modifiée : certaines matières ont disparu, d'autres ont été introduites et d'autres encore ont été reconfigurées. De plus, l'importance relative des matières, quantifiée en unités, a été revue. Au 2e cycle du secondaire, des parcours de formation sont proposés aux élèves dans l'objectif de leur permettre d'explorer différents modes d'apprentissage. Deux d'entre eux, le parcours de formation générale et le parcours de formation générale appliquée, mènent aux études collégiales. Le renouveau pédagogique ne prescrit pas de pratiques pédagogiques en soi, mais invite les enseignantes et les enseignants à renouveler leurs pratiques par un « accompagnement de l'élève » et par la collégialité comme mode de travail avec les autres enseignants et les autres professionnels.

La refonte du curriculum propose donc des changements majeurs et invite les enseignants du secondaire à transformer leur pratique enseignante. Le Conseil estime que cela pose un important défi d'appropriation aux enseignants du secondaire qui conditionnera le curriculum effectivement enseigné. Il fait ici écho aux préoccupations formulées en 2007 par le Comité-conseil sur les programmes d'études, qui notait certaines « difficultés des membres du personnel enseignant à associer leur pratique pédagogique aux fondements du Programme de formation » (Comité-conseil sur les programmes d'études, 2007b, p. 12).

3.5 LES MESURES D'ARRIMAGE EXISTANTES

L'arrimage désigne les liens à établir entre les savoirs, les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives. Pour déterminer comment s'établissent ces liens, le Conseil a fait un inventaire des mesures existantes. Elles ont soit été mises en place dans le cadre spécifique de la rencontre des renouveaux pédagogiques au secondaire et au collégial, ou elles sont prévues de façon statutaire comme autant de façons d'assurer la continuité et la gradation des savoirs entre les deux ordres d'enseignement.

- Le renouveau à l'enseignement collégial a redéfini le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges en matière de gestion des programmes (MEQ, 2004a). Le Ministère a associé chaque programme d'études préuniversitaires et la formation générale à un comité-conseil, déterminant à son tour les mandats d'un ou de plusieurs comités d'enseignantes et d'enseignants (Boulanger et Morency, 2004). Aucun représentant du secondaire n'en fait partie, seulement des représentants des collèges et des universités. Ces comités sont chargés de superviser l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes préuniversitaires ou des ensembles de la formation générale. À ce propos, des ajustements ont été apportés à la formation générale collégiale (français, philosophie, anglais, éducation physique et formation générale complémentaire) dans la foulée de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2009b). De plus, lorsque les comités-conseils abordent des questions touchant la transition interordres, ils peuvent inviter des représentants du secondaire, du collégial ou des universités à participer à leurs travaux (MEQ, 2004a).
- Pour ce qui est du secteur technique, il n'y a pas comme tels de comités-conseils de programmes, mais il existe un processus d'élaboration de programmes qui prévoit différentes étapes et la participation de représentants du monde du travail et de l'éducation. De façon ponctuelle, des représentants du secondaire peuvent être invités à participer à certaines étapes d'élaboration des programmes.
- Le Comité-conseil sur les programmes d'études du secondaire, qu'il ne faut cependant pas confondre avec les comités-conseils des programmes préuniversitaires et de la formation générale du collégial, fournit des avis au ministre sur l'approbation et l'adaptation continue des programmes d'études de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (MELS, 2008g). Il s'est penché, dans les dernières années, sur différents aspects du renouveau pédagogique. Sa composition permet les échanges entre le secondaire et le collégial, car « [o]utre le président, six membres viennent du réseau des commissions scolaires, trois sont issus des réseaux d'enseignement collégial et universitaire tandis qu'un siège est occupé par une personne représentative des parents d'élèves » (MELS, 2008g, p. 108).
- À l'automne 2009, quatre rapports distincts concernant l'arrimage secondaire-collégial dans le contexte du renouveau pédagogique ont été rendus publics par le Ministère. Il s'agit :
  - du rapport au Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines (2009);
  - du rapport au Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Arts et lettres (2009);
  - du rapport aux Comités-conseils des programmes d'études préuniversitaires Sciences de la nature et Sciences, lettres et arts (2009);
  - du profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire (2009).

Les trois premiers rapports se livrent à une étude détaillée du renouveau pédagogique au secondaire et de ses incidences sur les disciplines et les programmes au collégial. Ils dégagent des constats et des recommandations pour faciliter la transition des élèves du secondaire vers les programmes collégiaux. Le quatrième rapport n'est pas lié à un programme précis et est davantage associé aux pratiques pédagogiques et évaluatives préconisées par le renouveau pédagogique. Il cherche à dresser le profil général de l'étudiant issu du nouveau Programme de formation de l'école québécoise. La publication de ces rapports a été suivie à l'automne 2009 par de la formation offerte par le Ministère intitulée « Journées de l'enseignement collégial ». Ces journées, destinées au personnel des établissements d'enseignement collégial, étaient une occasion de diffuser les changements apportés à la formation générale à l'intérieur du renouveau pédagogique et de présenter les rapports d'arrimage énumérés ci-dessus.

- Dans les collèges anglophones, un projet « d'alignement des compétences » en mathématique et en science a été mis sur pied. Dans ce projet, nommé QEMSAP (Quebec Educational Mathematics and Science Alignment Project), les enseignants du secondaire et du collégial analysent les contenus des cours de science et de mathématique pour assurer un meilleur arrimage entre le secondaire et le collégial. Ce projet fait suite à l'avis de 2004 de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA), qui portait sur les transitions postsecondaires et qui recommandait aux cégeps, entre autres choses, de bien renseigner les élèves du secondaire sur les exigences, les attentes et la vie au cégep et qui souhaitait qu'il y ait une plus grande concertation entre les cégeps et les commissions scolaires pour bien informer les élèves et leurs parents sur les réalités socioculturelles et éducatives de la vie au cégep ainsi que sur tout ce qui englobe le choix d'un programme d'études (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2004).
- Le Carrefour de la réussite, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) ainsi que le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) sont des organismes préoccupés par la réussite scolaire. Tous trois organisent des événements de formation destinés notamment aux acteurs du réseau collégial. Le Carrefour, en conformité avec son mandat d'animation pédagogique et de diffusion d'outils et d'information, a ciblé des thèmes de perfectionnement, dont plusieurs touchent à la transition secondaire-collégial tels que la pédagogie de la première session, l'intervention auprès des étudiants à risque, l'école orientante et les nouvelles stratégies pédagogiques (http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=10_1). Le CAPRES et le CRIRES, pour leur part, ont tenu en 2008-2009 des ateliers, des colloques et des activités spéciales traitant des transitions scolaires, de la nouvelle génération d'étudiants, de l'accueil des étudiants formés au renouveau pédagogique et des enjeux de celui-ci.
- Les collèges, les commissions scolaires et les établissements secondaires tissent entre eux des liens de nature pédagogique en réunissant ponctuellement à la même table des conseillers pédagogiques ainsi que des enseignants du secondaire et du collégial. Ils peuvent ainsi organiser, de concert, des rencontres par discipline, lesquelles, par une compréhension mutuelle des contenus, des activités d'apprentissage, des forces et des difficultés des élèves, visent à mieux arrimer le passage dans une matière donnée.
- Les collèges se préoccupent de la formation de leur personnel enseignant sur des thèmes liés à l'arrimage, soit de leur propre chef, soit par l'entremise de la Fédération des cégeps, de l'ACPQ ou du Carrefour de la réussite.

3.6 LES DÉFIS DE L'ARRIMAGE SELON LES ACTEURS

Parallèlement à cette recension des mesures existantes, le Conseil a mené une enquête auprès des acteurs des collèges à propos des initiatives et des défis liés à l'arrimage de la transition secondaire-collégial. Il est possible de regrouper les contributions des participants en cinq défis d'arrimage :

- Un premier défi soulevé a trait à la formation à assurer au personnel enseignant. On affirme qu'il existe un urgent besoin de connaître et de comprendre les changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire et leur incidence sur la formation des étudiantes et des étudiants. À ce propos, on déplore l'absence d'information claire sur le sujet et on admet que déconstruire les préjugés et les anticipations négatives à l'égard du renouveau constitue un défi de taille. La grande majorité des répondants soutient avoir organisé ou prévoir tenir des journées pédagogiques et des activités pour répondre à cet appel. L'objectif est de faire connaître les principaux éléments du renouveau pédagogique au secondaire, les changements apportés aux contenus, les caractéristiques des jeunes qui y auront été exposés et le nouveau bagage qui sera détenu par les étudiants. Selon plusieurs répondants, il importe de soutenir la formation continue du personnel enseignant.

- L'arrimage entre les contenus du collégial et du secondaire est un deuxième défi qui semble préoccuper particulièrement les groupes d'enseignantes et d'enseignants des programmes préuniversitaires et de la formation générale (français, anglais, philosophie, éducation physique), surtout en science, en mathématique, en langue d'enseignement et en langue seconde, mais aussi dans d'autres disciplines en continuité de formation avec le secondaire, comme l'histoire (Éducation à la citoyenneté) et la philosophie (Éthique et culture religieuse). Cela paraît moins important pour des disciplines qui commencent au collégial et pour certains enseignants de la formation technique. On souhaite obtenir une information comparative où les différences entre les anciens et les nouveaux contenus de programmes sont mises en évidence. L'objectif affirmé des acteurs est d'assurer la continuité dans les contenus tout en évitant les redondances qui pourraient diminuer la motivation et l'intérêt des étudiants. Dans certains collèges, différents comités de travail formés de personnel enseignant et professionnel ont été mis sur pied pour s'approprier le contenu des nouveaux programmes au secondaire, pour diffuser l'information et pour en analyser l'incidence sur l'enseignement au collégial. Certains participants croient qu'il faudra encourager des initiatives de partage d'information et d'élaboration de projets entre les disciplines, pouvant conduire jusqu'à un ajustement du fonctionnement des laboratoires. D'autres proposent également d'intensifier les relations entre les intervenants du secondaire et du collégial, principalement entre les enseignants de mêmes disciplines, pour déterminer les contenus qui ont été vus et la façon dont ils ont été abordés. Ils reconnaissent qu'il y a là un défi important, considérant les structures, les responsabilités et l'organisation des services de chaque ordre d'enseignement. Certains suggèrent de consulter les examens uniques du secondaire pour connaître les compétences sur lesquelles les étudiants sont évalués. Enfin, les collèges prévoient que les nouveaux contenus au secondaire entraîneront un réexamen des cours de la première session ou de mise à niveau offerts au collégial.

- L'évaluation des compétences acquises par les étudiants apparaît comme un troisième défi. Certains participants ont exprimé des préoccupations au regard des pratiques évaluatives qui mesurent l'atteinte des compétences et, par ricochet, aux notes qui s'ensuivent. D'autres ont plutôt mentionné devoir obtenir plus d'information sur les pratiques réelles d'évaluation associées au renouveau pédagogique et se demandent comment s'en inspirer dans le cadre de sessions de seize semaines. De plus, certains participants ont souligné que les étudiants du renouveau, habitués à une certaine forme d'évaluation, risquent d'être désemparés devant une évaluation ne reposant pas sur les mêmes principes. Pour certains, cela exigera du collégial de s'y adapter au fil du temps.

- Un quatrième défi concerne le questionnement des stratégies pédagogiques en vigueur au collégial. Pour certaines personnes interrogées, particulièrement en formation générale et dans les programmes préuniversitaires, le contexte convie à revoir les stratégies pédagogiques. Pour ces personnes, il s'agit d'un exercice nécessaire pour soutenir la motivation et l'intérêt des jeunes à poursuivre leurs études au collégial, car on craint que des approches pédagogiques ne tenant pas compte des acquis antérieurs aient l'effet inverse. Des participants ont également souligné l'importance pour les enseignants du collégial de connaître les activités pédagogiques employées au secondaire pour mieux planifier et organiser les leurs. D'autres ont fait valoir que certains étudiants pourraient avoir de la difficulté à s'ajuster à un enseignement magistral et que des pressions s'exerceraient peut-être pour qu'on le délaisse au profit de méthodes actives telles que la résolution de problèmes. Certains participants anticipent une révision majeure du matériel pédagogique du collégial. À ce sujet, quelques participants ont souligné la difficulté d'avoir accès à du matériel didactique conforme au renouveau pédagogique au secondaire, particulièrement en langue anglaise. De plus, certains acteurs ont fait état de l'importance de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) sous l'influence d'Internet. On souligne également la nécessité d'apporter le soutien nécessaire aux enseignants pour faciliter leur mise à jour tant en matière de contenu que de stratégies d'enseignement. Cependant, certaines personnes ont affirmé que le collégial devait s'adapter sans toutefois tomber dans la « sur-réaction ».

- Un cinquième défi mentionné par les participants concerne l'influence du renouveau pédagogique au secondaire sur la poursuite du renouveau au collégial. Des enseignants des programmes techniques estiment que l'arrivée d'étudiants formés au renouveau pédagogique au secondaire favorisera la poursuite de l'implantation de l'approche par compétences au collégial. De plus, ils avancent que les nouvelles pratiques d'évaluation au secondaire basées sur des échelles de compétence et sur une approche critérielle pourraient inciter les enseignants du collégial à continuer la mise à jour de leurs modes d'évaluation. Pour d'autres participants, ce lien entre renouveau au secondaire et poursuite du renouveau au collégial ne va pas de soi. À leur avis, ce n'est pas seulement au collégial de s'adapter, mais également à l'étudiant. À leurs yeux, il importe que le collégial maintienne les exigences propres à un ordre d'enseignement supérieur.

3.7 LES ENJEUX DE L'ARRIMAGE : CONTINUITÉ ET APPROPRIATION

Le Conseil a procédé à une recension des mesures d'arrimage existantes et a mené une enquête auprès des acteurs des collèges à propos des défis qui y sont associés. À partir de cet état des lieux, il constate deux enjeux d'arrimage : la continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial et l'appropriation, au secondaire et au collégial, des changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire.

Le collégial, chaînon intermédiaire entre le secondaire, l'université et le marché du travail, se doit de veiller que ses programmes d'études respectent les exigences propres aux études supérieures. Il doit donc s'assurer que le profil de sortie de ses étudiants corresponde aux attentes sociales, professionnelles et éducatives à l'endroit de diplômés du collégial. Toutefois, cette qualification en vue du profil de sortie ne peut s'opérer sans tenir compte du profil d'entrée. Or, pour le Conseil, la continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial ne se présume pas du seul fait que le second succède au premier. Elle doit être organisée pour échapper à deux écueils. Le premier écueil serait d'ancrer le collégial dans l'enseignement supérieur, en omettant le prolongement qu'il constitue inévitablement du secondaire. *A contrario*, le deuxième écueil serait de détourner le regard vers la porte d'entrée du collégial, faisant perdre de vue l'aboutissement attendu des études collégiales. Prôner la continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial ne brime ni l'autonomie ni la spécificité du collégial : c'est plutôt reconnaître l'essence même de sa fonction de « transition » dans le parcours scolaire et professionnel des étudiants qui le fréquentent. Les changements introduits par le renouveau pédagogique au secondaire deviennent ainsi une invitation à refaire le point sur les savoirs enseignés au secondaire et les pratiques pédagogiques et évaluatives qui y sont en vigueur. C'est fort de leur compréhension que le collégial pourra revêtir les habits d'enseignement supérieur qui sont les siens en évitant les recoupements avec le secondaire, en graduant le niveau de difficulté des savoirs, en respect de sa mission.

La nécessaire continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial est donc tributaire de l'appropriation des changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire, tant au secondaire qu'au collégial. Certes, les enseignants du secondaire sont les premiers concernés par l'appropriation du renouveau pédagogique. Pour leur part, les enseignants du collégial n'ont pas à s'approprier l'ensemble du renouveau pédagogique, mais bien les changements qu'il entraîne dans leur pratique professionnelle. Toutefois, l'appropriation des premiers aura des répercussions sur celle des seconds : les enseignants du collégial ne pourront palper les changements effectifs que dans la mesure où les enseignants du secondaire auront intégré ces changements. Au-delà du curriculum officiel, les changements doivent donc investir de part et d'autre le curriculum enseigné : il s'agit d'une vision des réformes éducatives qui transcende les phases théoriques « de conception » et « de mise en œuvre » et qui repose sur la confiance envers la capacité de l'ensemble des professionnels de mettre en place graduellement les changements planifiés (Perrenoud, 2001), malgré les résistances au changement (Depover, 2006) :

> *En vérité, il serait plus juste d'envisager une réforme comme un projet de changement qui doit nécessairement être transformé au fur et à mesure de sa réalisation, lorsque des visées et des programmes rejoignent et au mieux pénètrent le champ des pratiques et les représentations des acteurs. Non seulement ce processus d'hybridation est-il inévitable, mais c'est fort probablement une bonne chose, surtout s'il est soutenu et accompagné, rendant légitime une appropriation par les acteurs qui comprend une reconstruction du sens du changement par ceux-là même qui doivent l'implanter, reconstruction qui lorsqu'elle est réussie renouvelle (au sens de redonner de la vigueur et aussi d'y introduire du nouveau) leur pratique. Cette hybridation suppose des allers-retours entre la conception et l'implantation et des boucles de rétroaction efficaces. Elle est facilitée par un pilotage négocié du changement.* (Lessard, 2007, p. 474.)

Pour faire face à ces enjeux d'arrimage, tout en tenant compte des mesures d'arrimage déjà répertoriées et des défis d'arrimage soulevés par les acteurs, le Conseil dégage des pistes d'action destinées à la ministre, aux commissions scolaires, aux directions d'écoles secondaires et aux établissements d'enseignement du secondaire et du collégial. Les changements entraînés au secondaire par le renouveau pédagogique invitent donc à un réexamen de l'arrimage qui se pratique, souvent informellement, depuis la création des collèges.

3.8 LES PISTES D'ACTION POUR ARRIMER LES SAVOIRS ET LES PRATIQUES

L'arrimage nécessite d'établir des liens entre les savoirs, les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives. Au cœur de cette opération se trouvent les enseignantes et les enseignants du collégial, qui, les premiers, doivent se mobiliser autour de la continuité des savoirs. Toutefois, dans le contexte actuel, arrimer nécessite également instituer des lieux d'échange entre les enseignants des deux ordres d'enseignement. Ces contacts formels leur permettront de se sensibiliser aux différences de pratiques existant entre les ordres d'enseignement tout en ayant un portrait plus fidèle des savoirs qui devraient être maîtrisés au sortir de la scolarité secondaire et collégiale. Ces relevés de terrain nourriront l'exercice d'ajustement continu du collégial aux effets du renouveau pédagogique au secondaire.

MOBILISER LE PERSONNEL ENSEIGNANT DU COLLÉGIAL AUTOUR DE LA CONTINUITÉ DES SAVOIRS

Cette piste d'action ramène en quelque sorte au postulat fondateur de l'arrimage. En effet, pourquoi tenter d'établir des liens entre les savoirs si ce n'est pour les situer davantage en continuité l'un de l'autre, dans une perspective de soutien à la réussite des étudiants?

Faire de la continuité des savoirs une priorité des collèges ne découle pas uniquement du renouveau pédagogique, mais plutôt de la nécessité que les savoirs enseignés par les collèges évoluent au diapason de leur environnement. Cet environnement inclut, il va sans dire, les savoirs du secondaire, mais également ceux des études universitaires et du marché du travail.

Parce que le contexte des savoirs du secondaire a été significativement modifié par le renouveau pédagogique, les enseignants du collégial doivent être invités à prendre acte de ses effets sur leur propre enseignement. Pour ce faire, les collèges doivent d'abord faciliter la circulation d'information liée au renouveau pédagogique au secondaire et mettre en place des lieux d'échange entre les enseignants des deux ordres d'enseignement. Au sortir de ces exercices d'appropriation du renouveau pédagogique du secondaire, les collèges auront à soutenir leurs enseignants dans leur évaluation des effets du renouveau pédagogique sur leur propre enseignement.

Premièrement, en prévoyant des moyens pour que les enseignants puissent se livrer à un examen approfondi de sa portée. Cet exercice devrait ensuite être l'objet d'une concertation entre enseignants du collégial lors de rencontres de départements et de programmes. En effet, en cours d'analyse, des arbitrages entre la continuité des savoirs peuvent s'imposer : comment établir, à l'enseignement collégial, les ponts nécessaires entre le secondaire, le marché du travail et l'université? Les réponses ne sont pas ici tracées d'avance et devront faire l'objet de consensus.

Une fois les consensus établis, les collèges pourront intégrer les changements pertinents aux programmes. Ultimement, c'est l'enseignement en classe qui témoignera de cette démarche de mobilisation collective autour de la continuité des savoirs.

Qu'en est-il de l'arrimage des pratiques pédagogiques et évaluatives? Sur ce plan, le Conseil considère que les enseignants du collégial ne doivent pas se restreindre aux pratiques auxquelles les étudiants auraient déjà été soumis au secondaire. Tout en y étant sensibles, les enseignants du collégial, à titre d'experts de leur discipline et de leur pratique professionnelle, continueront de recourir aux pratiques pédagogiques et évaluatives de leur choix, en cohérence avec les compétences et les connaissances visées par leurs cours.

FORMALISER LES ÉCHANGES ENTRE LES ENSEIGNANTS DES DEUX ORDRES D'ENSEIGNEMENT

La seconde piste d'action, concomitante à la première, est de formaliser les échanges entre les enseignants du secondaire et du collégial. Si ce type d'initiatives pouvait s'organiser de façon épisodique ces dernières années, souvent par l'entremise d'individus en provenance de l'un ou l'autre des ordres d'enseignement, le contexte actuel appelle une systématisation de la pratique.

Le renouveau pédagogique au secondaire : une impulsion pour les échanges

Le renouveau au secondaire pousse le personnel enseignant du collégial à s'intéresser aux savoirs et aux pratiques qui y ont cours. Déjà, les collèges ont tenu des activités pédagogiques où de l'information sur les changements consécutifs au renouveau pédagogique au secondaire a été diffusée, notamment sur le Programme de formation de l'école québécoise. Ce type d'activités permet aux enseignants de cerner le curriculum officiel en vigueur à un moment déterminé. Toutefois, de l'avis du Conseil, cette information descriptive ne permet pas à elle seule une réelle appropriation des changements entraînés par le renouveau au secondaire. Aussi, il importe au Conseil que les enseignants du collégial accèdent au curriculum véritablement enseigné au secondaire et aux pratiques pédagogiques et évaluatives qui y sont effectivement adoptées.

Le Conseil reconnaît que la différence entre le curriculum officiel et le curriculum enseigné existait avant même que le curriculum ne soit modifié par le renouveau pédagogique. Cependant, il lui paraît que le renouveau pédagogique, par l'autonomie qu'il confère aux écoles et par la professionnalisation du rôle de l'enseignant, en accroît l'importance. De plus, l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise par les enseignants nécessite du temps, un temps pendant lequel le curriculum enseigné évolue en marge du curriculum officiel : « Le temps d'adhésion aux buts d'une réforme ne doit pas être assimilé au temps nécessaire à l'appropriation des dispositifs de mise en œuvre. La transformation des pratiques professionnelles s'inscrit dans la durée et nécessite [de l'exercice et du temps] [...] » (CSE, 2003, p. 53.) La pertinence de ces échanges semble indiscutable pour les enseignants de disciplines en prolongement direct l'un de l'autre (par ex., français, anglais, histoire, mathématique, physique, chimie). Néanmoins, pour les enseignants dont la discipline commence au collégial ou pour ceux dont les cours collégiaux font appel à des connaissances et à des compétences réparties en plusieurs domaines d'apprentissage au secondaire, les échanges paraissent également nécessaires. Ils permettront d'incarner concrètement des exemples de pratiques ainsi que d'intégration des savoirs.

Des échanges sur les savoirs et les pratiques

Mettre formellement en présence les enseignants des deux ordres d'enseignement ouvrira un espace de dialogue autour des savoirs enseignés dans chaque lieu. Les enseignants du secondaire pourront alors illustrer par des exemples concrets comment se combinent les connaissances et les compétences prescrites par le Ministère ainsi que la gradation de la progression des apprentissages et du développement des compétences. Ils pourront également témoigner des différences, sur le plan des savoirs, entre la situation actuelle et celle qui existait avant le renouveau pédagogique. Les enseignants du collégial, de leur côté, pourront faire part des compétences visées par leurs cours et leurs programme de rattachement ainsi que des éléments de contenu de leurs cours.

Outre les savoirs, les échanges gagneraient également à aborder les pratiques pédagogiques et évaluatives de chacun. Cet exercice pourrait s'avérer bénéfique à la fois pour les enseignants du collégial et pour ceux du secondaire. En effet, pour les enseignants du collégial, il serait ainsi plus aisé de connaître les pratiques pédagogiques du secondaire et d'obtenir des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation élaborées localement. Pour les enseignants du secondaire, une meilleure compréhension des pratiques du collégial permettrait d'en témoigner aux élèves et d'amorcer ainsi une certaine préparation aux études collégiales, tout en respectant la spécificité du secondaire.

Soutenir l'expérimentation de formules d'échanges

À la différence de la situation actuelle, les collèges et les établissements secondaires devraient nouer des rapports officiels pour que de tels partages d'expérience soient instaurés formellement et deviennent partie prenante des cultures d'établissement.

La situation de chaque collège est unique. Pour certains, les effectifs proviennent majoritairement d'une ou de quelques écoles secondaires et les contacts entre enseignants sont déjà réguliers. Pour d'autres, la provenance des étudiants est plus éclatée et ne permet pas de circonscrire spécifiquement les interlocuteurs du secondaire. La façon de mettre en présence des enseignants des deux ordres d'enseignement devra donc répondre aux réalités de chaque collège tout en surmontant certaines difficultés organisationnelles. Aussi le Conseil invite-t-il la ministre à soutenir des expérimentations de portée locale, régionale et nationale. Ce n'est qu'au prix de ces efforts que l'arrimage des savoirs entre le secondaire et le collégial ne sera pas laissé au fruit du hasard.

CONCLUSION DE L'ARRIMAGE

L'arrimage des savoirs et des pratiques est d'abord l'œuvre des enseignants. Ce sont eux qui insufflent aux programmes officiels la vie de la classe et qui ajustent, en temps réel, les savoirs et les pratiques au contexte pédagogique qui se dessine sous leurs yeux. Étant donné l'importance des modifications apportées par le renouveau pédagogique du secondaire au curriculum officiel, les enseignants du collégial n'ont pas la tradition pour repère. Des programmes d'études ont été remodelés, d'autres sont nouveaux. Des changements ont également été apportés sur le plan des pratiques pédagogiques et évaluatives. Aussi le réseau collégial, et particulièrement les enseignants, doivent-ils se mobiliser autour de la continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial, mais sans perdre de vue les exigences des études universitaires et du marché du travail qui participent à la définition du profil de sortie des étudiants du collégial. Dans ce contexte, la formalisation des échanges entre les enseignants du secondaire et du collégial permettrait une meilleure appropriation du renouveau pédagogique au secondaire, et de là, favoriserait chez les enseignants du collégial les ajustements qu'ils estiment nécessaires à leur propre pratique.

3.9 LES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'ARRIMAGE DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES

Pour faciliter la réalisation de ces pistes d'action, le Conseil adresse les recommandations suivantes :

RECOMMANDATION 4

Considérant que l'arrimage concerne les liens à établir entre les savoirs et les pratiques pédagogiques et évaluatives;

Considérant l'importance d'inscrire les savoirs du collégial en continuité avec ceux du secondaire, mais également avec ceux des études universitaires et du marché du travail;

Considérant la nécessité de mobiliser le personnel enseignant du collégial autour de la continuité des savoirs;

Considérant, qu'au secondaire, le Programme de formation de l'école québécoise modifie la façon d'intégrer les savoirs;

Considérant que le renouveau pédagogique au secondaire suggère l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l'accompagnement de l'élève et la collégialité;

Considérant que le renouveau pédagogique au secondaire prescrit l'adoption de nouvelles pratiques évaluatives,

le Conseil recommande aux collèges :

- de soutenir l'appropriation, par le personnel enseignant du collégial, des changements occasionnés au secondaire par le renouveau pédagogique et de faciliter l'atteinte de consensus sur les changements qui en découlent au collégial;

le Conseil recommande aux enseignantes et aux enseignants des collèges :

- de s'informer des changements introduits par le renouveau pédagogique au secondaire et de forger, au sein des départements et des programmes, des consensus qui établissent la nature des changements à apporter au collégial en rapport avec les savoirs et les pratiques pédagogiques et évaluatives.

RECOMMANDATION 5

Considérant la nécessité que les enseignantes et les enseignants du collégial déterminent les changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire sur leur propre enseignement;

Considérant que le curriculum officiel se traduit, au secondaire et au collégial, par un curriculum enseigné et par l'adoption de pratiques pédagogiques et évaluatives;

Considérant que les rencontres entre les enseignantes et les enseignants du secondaire et du collégial relèvent le plus souvent d'initiatives spontanées non récurrentes;

Considérant que la mise en présence d'enseignantes et d'enseignants du secondaire et du collégial pose des défis de logistique et entraîne des coûts,

le Conseil recommande aux collèges, aux commissions scolaires et particulièrement aux directions d'écoles secondaires :

- de formaliser les échanges entre le personnel enseignant du collégial et du secondaire pour susciter une réelle culture de collaboration entre les ordres d'enseignement, sur une base locale, régionale ou nationale;

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- d'appuyer la formalisation des échanges entre les enseignantes et les enseignants du secondaire et du collégial, notamment au moyen de projets pilotes locaux, régionaux et nationaux.

CHAPITRE 4

L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

La transition secondaire-collégial sous-tend la sortie du secondaire et l'entrée au collégial. L'intégration aux études collégiales fait de l'entrée le point de mire.

L'intégration aux études collégiales renvoie à l'amorce, pour des étudiantes et des étudiants provenant majoritairement du secondaire, d'études postsecondaires dont l'organisation, les services et les exigences diffèrent de celles connues précédemment. Elle implique, pour certains, une rupture avec le réseau familial et avec le réseau social du secondaire et un retissage de liens. Elle suppose également que l'étudiant aura effectué un choix de programme, provisoire ou définitif, lui permettant de poursuivre sa scolarisation dans un champ de savoir qui correspond à ses intérêts et à ses aspirations personnelles et professionnelles. Pour les collèges, chaque nouvelle année apporte donc sa vague d'étudiants en continuité de formation du secondaire et se qualifiant selon les dispositions usuelles d'admission au collégial. Chez ces étudiants, le renouveau pédagogique au secondaire, par sa refonte du curriculum officiel et enseigné, se traduira potentiellement en un nouveau curriculum acquis, curriculum se superposant à d'autres facteurs sociaux façonnant leur culture. D'autres étudiants, beaucoup moins nombreux que le premier bassin, sont admis selon de nouvelles règles d'admission dont les effets sur l'intégration et la réussite sont encore peu documentés. Enfin, d'autres encore expriment des besoins spécifiques associés à des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale : bien que peu nombreux, leurs besoins sont cependant en croissance. Le collégial doit donc concilier ouverture aux changements et réussite éducative pour que les étudiants qui y sont admis, quelle que soit leur provenance, soient soutenus dans leur globalité dans l'atteinte des exigences de leurs études.

4.1 LA PREMIÈRE SESSION AU COLLÉGIAL : ASSIS ENTRE DEUX CHAISES?

L'accession aux études collégiales revêt, pour la plupart des étudiantes et des étudiants, une signification particulière. Elle marque la fin des études secondaires, mais symbolise également l'amorce d'une vie d'adulte, plus ou moins affranchie de l'autorité parentale. Même une fois admis au collégial, l'étudiant demeure, l'espace d'un moment qui varie selon les individus, en transition vers l'acquisition des comportements qui sont attendus de lui au collégial et dans sa vie d'adulte. Son intégration au collégial est considérée comme complète lorsqu'elle est réalisée sur le plan institutionnel, intellectuel, social et vocationnel. Pour y parvenir, l'étudiant recourt à des formes de soutien variées, souvent d'abord au sein même de son réseau social :

> *Si le moment du passage à l'âge adulte est celui où les réseaux sont les plus étendus et diversifiés, la période des études collégiales constitue un moment intensif de recomposition du réseau à la suite des nombreux événements qui s'y succèdent [...]. Ces changements sont susceptibles d'ouvrir de nouveaux cercles sociaux (ou de réduire l'importance de cercles anciens), pouvant à leur tour influencer le cheminement scolaire.* (Bourdon et autres, 2007, p. 16.)

Parmi les membres de ce réseau, les parents demeurent des figures de proue. En effet, leur contribution, qui épouse des formes aussi variées que le soutien affectif, l'aide à la prise de décisions, le soutien matériel et financier et l'aide directe, est de plus en plus reconnue par de récents travaux de recherche :

> *À cette époque de redéfinition du lien parent-enfant vers la recherche d'une plus grande égalité des rapports, la quotidienneté des collégiens sera directement marquée par la renégociation des rôles parentaux en matière d'encadrement, d'expression des attentes et de contrôle.* (Bourdon, 2007, p. 14.)

Aux côtés du réseau social, les collèges mettent en place plusieurs mesures pour soutenir leurs nouveaux étudiants et pour les aider à surmonter les obstacles à l'intégration qui peuvent se dresser devant eux. Ainsi, environ 14,0 % des étudiants inscrits pour la première fois dans un programme de DEC à l'enseignement ordinaire à la session d'automne 2009 entamaient une session d'accueil et d'intégration ou une session de transition (voir annexe 2, tableau 11). Aussi la SAI est-elle la mesure d'intégration la plus visible des collèges. Néanmoins, d'autres mesures sont également mises en place et il en sera question dans la section concernée.

4.1.1 L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS : UN PROCESSUS À QUATRE VOLETS

La nécessité d'intégrer les étudiants aux études postsecondaires est un objet de préoccupation qui dépasse les frontières québécoises et qui existait ici avant que le renouveau pédagogique au secondaire ne soit entrepris.

Vincent Tinto (1993), professeur-chercheur américain, soutient que l'intégration sociale et intellectuelle de l'étudiant à l'établissement constitue un facteur important de persévérance et de réussite scolaires. Au Québec, Larose et Roy (1992) ont proposé une typologie de l'intégration à trois classes : intégration scolaire, sociale et institutionnelle. Ce modèle a été repris avec quelques ajustements, ces dernières années, dans les travaux de Bégin et autres (2009). À cette typologie, Tremblay et ses collègues (2006) ont ajouté l'intégration vocationnelle. Combinés, ces travaux postulent que la réussite aux études collégiales est dépendante de l'intégration institutionnelle, intellectuelle, sociale et vocationnelle de l'étudiant :

- **L'intégration institutionnelle** sous-tend les rapports que l'étudiant établit avec l'établissement en tant que lieu physique, milieu de vie et contexte de formation (Bégin et autres, 2009).
- **L'intégration intellectuelle** fait référence aux rapports de l'étudiant avec le contenu, avec les pratiques pédagogiques et avec les pratiques évaluatives introduits dans ses cours et son programme (inspiré de Bégin et autres, 2009).
- **L'intégration sociale** a trait aux rapports que l'étudiant construit avec ses pairs, autant dans les activités liées à son programme que dans les autres activités auxquelles il participe (Bégin et autres, 2009).
- **L'intégration vocationnelle** prend la forme « d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles [...] » (Tremblay et autres, 2006, p. 12.)

4.1.2 LES OBSTACLES POSSIBLES LORS DE LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

Dans son avis *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, le Conseil a fait mention des obstacles qui peuvent survenir à l'étape de la transition secondaire-collégial (CSE, 2009). Des travaux antérieurs du Conseil avaient également permis de mettre en lumière un phénomène d'indécision vocationnelle lié au fait que l'étudiant qui accède au collégial n'a généralement pas terminé son processus de développement vocationnel : « L'indécision vocationnelle ne saurait être considérée comme un problème exceptionnel. [...] [Le Conseil] suggère plutôt de l'aborder comme un phénomène courant du processus de développement des jeunes. » (CSE, 2002, p. 44.) Aussi, les aspects suivants ont été signalés comme pouvant comporter des obstacles eu égard à la transition secondaire-collégial :

- l'environnement physique;
- l'organisation des études et à la quantité de travail exigée;
- l'encadrement;
- l'éloignement familial et l'étiolement du réseau social;
- l'indécision vocationnelle.

Ces aspects ainsi que les volets de l'intégration coïncident avec l'expérience de l'entrée au collégial rapportée par les étudiants eux-mêmes (Paradis, 2000; Fortier, 2003; CSE, 1995; Conseil des collèges, 1989).

À son arrivée au collégial, l'étudiant est confronté à un nouvel établissement d'enseignement dont l'organisation diffère de celle auquel il a été habitué. Il est forcé de se repérer dans ce nouveau lieu physique, d'apprendre à connaître les services qui y sont offerts, de faire sien son nouvel horaire et l'autonomie qu'il entraîne. Il doit prendre des rendez-vous pour rencontrer ses enseignants ou profiter des périodes de disponibilité pour le faire (**intégration institutionnelle**).

Il s'insère soit dans un programme menant à un DEC, soit dans une session d'accueil et d'intégration. Il est alors initié à de nouvelles disciplines, à de nouvelles méthodes de travail et à un style d'enseignement faisant large place à son autonomie. La session progresse rapidement, sur seize semaines, exigeant de sa part un engagement de la première heure. La charge de travail est plus importante qu'au secondaire alors que l'étudiant devient responsable de la gestion de son assiduité et de sa performance (**intégration intellectuelle**).

Il doit nouer des liens de nature scolaire avec de nouveaux collègues de classe et peut également se lier avec d'autres personnes dans des contextes informels ou par le travail rémunéré qu'il occupe. Pour certains étudiants, qualifiés de migrants, le commencement des études postsecondaires signifie aussi un déménagement et une distanciation, à tout le moins physique, du noyau familial (**intégration sociale**).

Enfin, pour plusieurs étudiants, la première inscription est souvent vécue comme un essai des études postsecondaires où « le programme d'études demeure à l'état de nébuleuse » (**intégration vocationnelle)** (Fortier, 2003).

Pour surmonter ces possibles obstacles à son intégration, le Conseil rappelle que l'étudiant a la responsabilité d'adopter des attitudes et des conduites propices à la réussite de son projet de formation, et le collège de créer les conditions propices de cet engagement (CSE, 2008a).

4.1.3 LA SESSION D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION

Pour faciliter leur intégration au collégial, certains étudiants amorcent leurs études par une session qui permet de faire le pont entre le secondaire et le collégial appelée *session d'accueil et d'intégration* (SAI). Cette session a été instaurée formellement en 1993. Certains collèges avaient mis sur pied ce type de session et offert un encadrement particulier à des étudiants dépistés comme étant plus faibles avant cette date, mais la démonstration du lien très étroit entre la réussite des cours à la première session et la persévérance scolaire a conduit à en généraliser la pratique (Gingras et Terrill, 2006)[46].

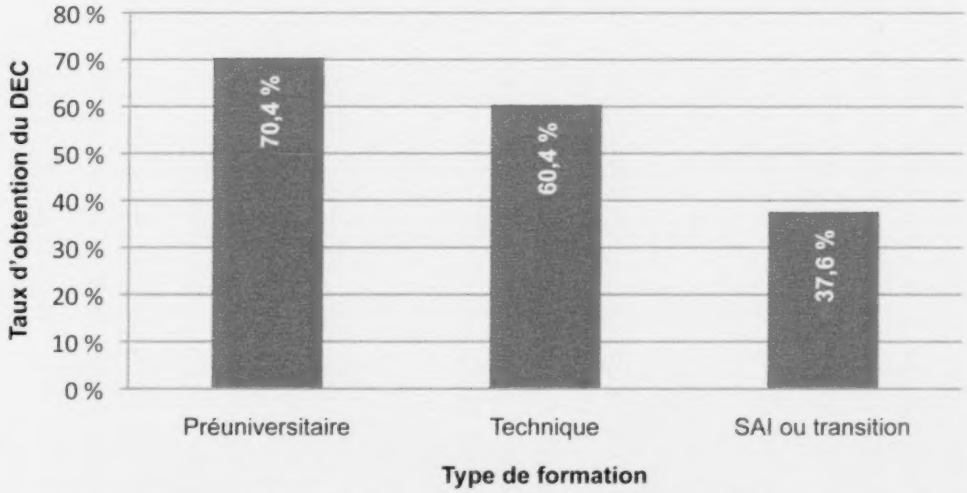
L'objectif de ces sessions est d'offrir un encadrement pédagogique particulier en première session aux étudiants qui ont des antécédents scolaires faibles, qui doivent suivre certains cours de mise à niveau pour répondre à des conditions particulières d'admission dans un programme d'études ou qui ressentent le besoin de mieux préciser leur orientation scolaire. La SAI peut prendre des formes variées selon les collèges. Dans certains collèges, elle vise à assurer la maîtrise de méthodes de travail utiles au collégial. D'autres axent leurs interventions pendant cette session autour d'une démarche d'orientation scolaire et professionnelle.

Le profil des étudiants qui fréquentent cette session est distinctif. En règle générale, on y trouve plus d'hommes que de femmes, bien que ces dernières soient majoritaires au collégial (Picard et autres, 2010). De plus, pour la cohorte de 2007, les étudiants inscrits en SAI avaient une moyenne générale au secondaire 8 % inférieure à celle des étudiants inscrits dans des programmes préuniversitaires et 5 % inférieure à celle des étudiants inscrits dans des programmes techniques[47]. Enfin, comme l'illustre la figure 8, les étudiants qui entament leur parcours collégial en SAI ou qui fréquentent une session de transition ont un taux d'obtention d'un DEC inférieur à celui des étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire ou technique. Ainsi, un peu moins de la moitié d'entre eux obtiennent un DEC. Pour la cohorte de 2002, le taux d'obtention d'un DEC était de 37,6 % pour les nouveaux inscrits en session d'accueil et d'intégration ou en session de transition, comparativement à 70,4 % pour ceux ayant poursuivi des études préuniversitaires et à 60,4 % pour ceux au secteur technique.

46. La session d'accueil et d'intégration et la session de transition sont, en règle générale, d'une durée d'une session. Rappelons que la session de transition s'applique dans les cas suivants : 1) si un étudiant a été inscrit à temps plein, lors d'une session antérieure, dans un programme ou en session d'accueil et d'intégration et qu'il se trouve en transition vers un programme menant au DEC pour lequel des conditions particulières d'admission au programme sont manquantes ou pour lequel il est impossible de débuter à la session d'hiver; 2) s'il est inscrit pour la première fois à l'enseignement collégial à la session d'hiver pour suivre un programme menant au DEC qu'il est impossible de commencer à cette session.

47. Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008. (Réf. : FichesProgVentProgTousReseauxSexeV2008.xls). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

FIGURE 8 Taux d'obtention d'une sanction des études collégiales (DEC) enregistré par les nouveaux inscrits au collégial, deux ans après la durée normale des études[1], à l'enseignement ordinaire, à un programme menant au DEC[2], par type de formation, ensemble du réseau, cohorte de 2002



1. Il s'agit du nombre d'années écoulées depuis l'entrée au collégial. Le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales est calculé deux ans après la durée prévue des études, soit quatre ans pour les programmes de DEC de la formation préuniversitaire et cinq ans pour ceux de la formation technique. Pour la session d'accueil et d'intégration et la session de transition, le taux est calculé cinq ans après le début des études collégiales.

2. Incluant les sessions d'accueil et d'intégration ou les sessions de transition.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : FichesProgVentProgTousReseauxSexeV2008.xls). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

4.2 UN NOUVEAU CONTEXTE D'INTÉGRATION

En quoi le contexte d'intégration actuel se distingue-t-il donc de celui qui prévalait il y a quelques années? Ce contexte diffère par l'arrivée des étudiantes et des étudiants du renouveau pédagogique au secondaire, par l'évolution de la culture des étudiants, par l'introduction de nouvelles modalités d'admission au collégial et par l'augmentation du nombre d'étudiants ayant des besoins particuliers associés à des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale.

4.2.1 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE : QUEL CURRICULUM ACQUIS POUR L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS?

Tel que nous l'avons abordé, le secondaire joue un rôle particulièrement significatif en préparation de l'intégration intellectuelle et vocationnelle du collégial : il consolide la formation de base de l'élève, mène à son développement intégral et soutient son orientation personnelle et professionnelle (MELS, 2008d). Au terme de ses études secondaires, l'élève devrait donc posséder des acquis facilitant son intégration aux études collégiales.

Puisque le renouveau pédagogique comporte un nouveau programme de formation, un nouveau régime pédagogique, une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire et un nouveau cadre de référence pour les services éducatifs complémentaires, les changements qu'il entraîne sont considérables. Il est prévu que les structures d'enseignement, les savoirs, les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives soient renouvelées. Mais qu'en est-il des effets du renouveau pédagogique sur les élèves ou comment les curriculums officiel et enseigné se traduisent-ils en curriculum acquis?

Le Conseil est conscient que les effets du renouveau pédagogique sur les étudiants admis au collégial soient un objet de préoccupation central pour les acteurs du collégial. Toutefois, dans le cadre de cet avis, la question du curriculum acquis n'est pas abordée pour les raisons qui suivent.

D'abord, la première cohorte d'élèves à accomplir l'ensemble du secondaire dans le contexte du renouveau terminera ses études à la fin de l'année scolaire 2010[48]. Dans ce contexte, les recherches portant spécifiquement sur le curriculum acquis des étudiants sont toujours en cours. En effet, des travaux menés conjointement par le Ministère et par une équipe de recherche de l'Université Laval portent sur cette question. Cette recherche, baptisée ERES (Évaluation du renouveau à l'enseignement secondaire), comporte plusieurs volets. Le premier volet consiste en une étude longitudinale menée auprès d'échantillons d'élèves des cohortes formées avant le renouveau pédagogique et avec lui. Il évalue l'impact (sic) du renouveau pédagogique sur le fonctionnement scolaire des élèves, leurs perceptions de l'enseignement et la perception qu'ont leurs parents de l'école. Un second volet documente leur passage au collégial et évaluera entre autres choses leurs processus d'ajustement à la transition secondaire-collégial, leurs connaissances et leurs compétences disciplinaires, leur processus d'orientation, leurs perceptions des pratiques pédagogiques et leur cheminement scolaire. Enfin, un dernier volet concerne la formation professionnelle et a pour objet d'évaluer l'impact (sic) du renouveau pédagogique sur le profil des jeunes qui chemineront dans cette voie de formation (http://www.eres.fse.ulaval.ca/collegial/objectifs).

Ensuite, les recherches évaluatives rendues publiques à propos du renouveau pédagogique du secondaire sont, à ce jour, de portée limitée ou encore ne procèdent pas directement à l'évaluation du curriculum acquis des élèves.

- Ainsi, le Comité-conseil sur les programmes d'études du secondaire (CCPE) conseille la ministre sur l'élaboration et l'adaptation continue des programmes au regard des critères de clarté, de pertinence, de cohérence et de réalisme. À l'étape de l'examen du Programme, il consulte des spécialistes des champs concernés. À l'étape de l'adaptation continue du Programme, il peut consulter des acteurs du milieu. Toutefois, dans les deux cas, il ne procède pas nécessairement à une évaluation de l'incidence des programmes auprès des élèves eux-mêmes (CCPE, 2007a).
- De son côté, le *Rapport de recherche 2003-2006* traite de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au 1er cycle seulement et pour un nombre restreint d'écoles ciblées qui ont commencé à appliquer le programme de formation deux ans avant son application obligatoire (MELS, 2008c). De plus, dans ce rapport, les effets du renouveau pédagogique sur les apprentissages des élèves n'ont pas été évalués, car il ne s'agissait pas d'un des objectifs de la recherche.

48. Toutefois, le Programme de formation de l'école québécoise a été instauré de façon obligatoire au début de l'année scolaire 2000-2001 pour l'éducation préscolaire et le 1er cycle du primaire. La première cohorte d'élèves à accomplir l'ensemble de leurs études primaires et secondaires dans le contexte du renouveau pédagogique (élèves de la 1re année du 1er cycle en 2000-2001) termineront leurs études secondaires à la fin de l'année scolaire 2011 (MELS, 2008d).

L'état actuel de la connaissance ne permet donc pas au Conseil de se positionner quant aux effets du renouveau pédagogique sur le curriculum acquis des étudiants. Dans les prochaines années, le Conseil estime que d'autres recherches menées au collégial permettraient d'éclairer l'influence du curriculum acquis au secondaire sur toutes les dimensions de l'intégration au collégial.

Néanmoins, les acteurs du collégial ne peuvent attendre la démonstration scientifique des effets du renouveau pédagogique sur les étudiants pour prendre acte des changements qu'il entraîne sur leurs propres pratiques. Par essence, la recherche implique un nécessaire délai entre la collecte de données, l'analyse et la publication des résultats. Ces délais s'ajoutent à ceux inhérents à l'implantation du renouveau lui-même :

> *Il faut toutefois se rappeler que des changements d'une telle ampleur ne s'implantent pas dans un réseau aussi vaste que celui de l'éducation en peu de temps, ni sans difficultés. L'approche préconisée par le Programme de formation suppose un temps d'appropriation et de la formation continue avant que le personnel enseignant s'y sente à l'aise [...]. Les écoles devront adapter leurs pratiques et leurs structures organisationnelles pour faire face aux nouvelles réalités. Tout cela prendra plusieurs années. Dans un tel contexte, on ne doit pas s'attendre à ce que les premières cohortes de finissants soient des élèves radicalement différents des précédents. Mais, au fil des années, des changements significatifs devraient être observés chez ces élèves issus du renouveau pédagogique en cours.* (Guimont, 2009, p. 33-34.)

Dans ce contexte, les étudiants qui arriveront à l'automne 2010 en provenance du secondaire auront acquis un curriculum sur lequel la recherche a livré très peu de constats. En conséquence, il faut laisser le temps au renouveau pédagogique de s'implanter et aux travaux de recherche déjà amorcés de faire état de leurs conclusions.

4.2.2 LA CULTURE DES ÉTUDIANTS : L'INTÉGRATION AU COLLÉGIAL AU-DELÀ DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

La culture des étudiants du collégial n'est pas un produit exclusif du système scolaire : elle est également influencée par d'autres facteurs sociaux. Pour le Conseil, la culture des étudiants est notamment marquée par l'influence des nouvelles technologies, par la place du travail rémunéré dans leur mode de vie et par l'importance accordée à leurs études.

En effet, les étudiants qui franchissent la porte du collégial sont à la fois vecteurs et miroirs de transformations sociales. Il relève du sens commun d'affirmer que la génération actuelle a acquis une maîtrise des technologies de l'information et des communications (téléphonie mobile, ordinateurs, Internet, photo numérique, jeux vidéos et autres) qui dépasse souvent celle de la génération précédente. Dans son rapport synthèse intitulé *Les 12-24 ans – Moteurs de transformation des organisations*, le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) a mené un sondage auprès de Québécoises et de Québécois âgés de 12-24 ans concernant leur utilisation des technologies de l'information. Cette enquête révèle, comme on pouvait s'y attendre, que les jeunes sont à l'aise avec les nouvelles technologies. Ainsi, les 18-24 ans disent maîtriser des logiciels de traitement de texte (par ex., Word), de présentation (par ex., PowerPoint), de chiffrier électronique (par ex., Excel) et des moteurs de recherche à un niveau supérieur que celui rapporté par les 12-17 ans (CEFRIO, 2009, p. 17).

Qu'en est-il du niveau technologique des collèges ou induit par ceux-ci? Selon l'enquête du CEFRIO, l'utilisation de l'ordinateur en classe semble plus fréquente dans les collèges et les universités que dans les écoles secondaires : 31 % des 18-24 ans disent que la plupart de leurs professeurs leur font utiliser un ordinateur en classe, par rapport à 13 % des 12-17 ans (CEFRIO, 2009, p. 15). De plus, plus un jeune vieillit, plus la probabilité qu'il se serve de l'ordinateur à l'extérieur de la salle de cours est grande. Ainsi, 70 % des 18-24 ans affirment que la plupart de leurs enseignants leur donnent à faire des travaux qui requièrent l'utilisation d'un ordinateur, ce qui est significativement plus élevé qu'à 16-17 ans où ce chiffre passe à 45 %, et à 14-15 ans où il est de 31 % (CEFRIO, 2009, p. 15). De plus, les 18-24 ans du Québec utilisent davantage Internet pour effectuer leurs travaux scolaires que les 12-17 ans : ils sont 44 % à s'en servir six heures ou plus par semaine pour leurs études, alors que 11 % des Québécois d'âge secondaire font de même (CEFRIO, 2009, p. 13). De l'avis du Conseil, d'autres recherches doivent être menées pour voir en quoi les jeunes Québécois évoluent dans leur rapport à la technologie et quelles en seront les incidences sur leurs façons d'apprendre et leurs attentes face aux collèges.

La culture des jeunes est également marquée par la place du travail rémunéré dans leur mode de vie. En effet, la plupart des étudiants du collégial occupent un emploi pendant leurs études, même s'ils demeurent chez leurs parents. Selon Roy (2009), 72 % des étudiants des collèges occupent un emploi et ils y consacrent en moyenne 17 heures par semaine. Le même type de données a été révélé par l'enquête « Aide-nous à te connaître », réalisée par le SRAM (Gingras, 2008)[49]. La majorité d'entre eux travaillent non pas tant par besoin financier immédiat, mais pour acquérir une autonomie financière et pour leur développement personnel, et cela, sans compromettre pour autant la réussite de leurs études (Roy, 2008). Le travail est perçu par les étudiants non pas comme une fin en soi, mais comme un outil d'épanouissement personnel. Les jeunes veulent concilier travail, famille et intérêts personnels dans la recherche d'une quête du bonheur dans l'immédiat et d'une qualité de vie. Le travail ne représente donc pas tout pour eux : la famille est centrale, et ils recherchent un équilibre entre les deux (Roy, 2008).

Des travaux ont également démontré que les étudiants des collèges s'intéressent à leurs études et veulent réussir (CSE, 2008a). Dans l'échelle de leurs valeurs, réussir ses études vient en tête de liste (Roy, 2006, 2008). D'ailleurs, une enquête interrégionale sur les jeunes confirme que la majorité d'entre eux a une perception favorable de l'école, aspire à poursuivre des études postsecondaires et à obtenir un diplôme (Gaudreault, Gagnon et Arbour, 2009). La motivation et l'engagement des jeunes face aux études sont associés à des valeurs telles que la méritocratie (fournir les efforts nécessaires pour réussir et assumer les résultats obtenus), l'importance de bien faire, l'autonomie et la signification accordée à l'obtention du diplôme (Roy, 2008). Roy constate d'ailleurs la présence d'un mode de pensée « pragmatique» : les étudiants considèrent les études non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen, pour ce qu'elles apportent au projet de vie, sous l'angle de la carrière et de la promotion sociale. Les connaissances enseignées sont appréciées en fonction des compétences recherchées, utiles dans la vie professionnelle. Contrairement à certaines idées reçues, les étudiants ne seraient donc ni cyniques, ni désenchantés à l'égard du savoir et des études. Leur rapport au savoir serait plutôt teinté d'interrogations précises : pourquoi apprendre ceci, en quoi cela sera utile pour ma culture personnelle, pour mon développement, pour ma carrière? Dans cette perspective, les étudiants ont besoin de donner un sens à ce qu'ils font et à ce qu'ils apprennent, et ils aiment être les acteurs de leur apprentissage (Roy, 2008).

49. Cette étude évalue à onze heures par semaine le nombre moyen d'heures consacrées au travail rémunéré.

Toutefois, la façon dont se combine l'influence des nouvelles technologies, la place du travail rémunéré et la signification accordée aux études n'est pas la même pour tous. En effet, des travaux de recherche ont démontré, spécifiquement auprès d'élèves du secondaire en transition vers le collégial, l'existence d'une culture particulière chez les étudiants les plus faibles, culture rendant plus difficile la réussite éducative (Mackay, Miller et Quinn, 2006).

Au collège, il n'y a donc pas une, mais plusieurs cultures des étudiants qui s'inscrivent dans un continuum de continuité avec les valeurs et les normes des collèges. Les mesures offertes dans les collèges doivent donc tenir compte de ces cultures plurielles et évolutives, façonnées à la fois par l'expérience scolaire passée, mais aussi par des interactions sociales de nature non scolaire :

> *Yet their educational culture is but one part of educational culture as a whole. The gulf between student realities in school and institutional definitions of education is a yawning chasm [...] and the teachers will have the focus of students only if they can manage to be meaningful and break through the institutional barrier which separates the teachers' lessons from the students' lives. The institutional fabric and the pedagogical strategy of teachers must meet the learning style of students*[50]. (Mackay, Miller et Quinn, 2006, p. 3.)

4.2.3 L'INTÉGRATION D'ÉTUDIANTS ADMIS SELON DE NOUVELLES DISPOSITIONS

Cette question de culture favorisant la réussite se pose également pour les étudiants admis au collégial selon de nouvelles dispositions. En effet, aux côtés d'une majorité d'étudiants qui auront cheminé avec le renouveau pédagogique se trouve un plus petit nombre dont le parcours scolaire ou le parcours professionnel ou les deux sont moins rectilignes.

Comme il est spécifié dans le chapitre sur l'articulation, davantage de voies d'accès sont offertes vers le collégial : il est maintenant possible d'être admis au collégial sur la base d'un DEP en continuité de formation; sur la base d'une formation et d'une expérience jugées suffisantes; à la condition d'obtenir, à la première session du collégial, jusqu'à six unités du secondaire qui n'ont pas été obtenues auparavant (admission conditionnelle). L'introduction de l'ensemble de ces dispositions à l'intérieur du Règlement sur le régime des études collégiales permet à des étudiants d'accéder aux études collégiales, étudiants qui autrement en étaient privés; pour les étudiants concernés, on peut croire que c'est grâce à ces dispositions qu'ils peuvent fréquenter un établissement collégial. Ces ajouts sont récents et il s'avère impossible, pour le moment, d'en faire l'évaluation. Combien d'étudiants se prévalent de ces portes d'accès? À moyenne générale au secondaire égale, réussissent-ils leurs cours de première session avec autant de succès que les étudiants admis sur la seule base du DES? Parviennent-ils à s'intégrer au collège, dans toutes les dimensions de l'intégration, en suivant des cours du secondaire ou des cours de mise à niveau? Apprécient-ils leur expérience et poursuivent-ils leurs études collégiales jusqu'au DEC?

Les collèges devraient se pencher sur la responsabilité d'intégration qui leur incombe pour ces étudiants. Les cours collégiaux de mise à niveau ou les cours du secondaire exigés permettent de satisfaire aux conditions d'admission. Cependant, faire reposer l'intégration de l'étudiant sur ces seules mesures semble être un pari risqué. Ce n'est pas tout d'ouvrir la porte des collèges à ces étudiants, encore faut-il leur donner les moyens de réussir leur projet d'études collégiales.

50. Notre traduction : La culture des étudiants ne constitue qu'une partie de la culture véhiculée par les établissements d'enseignement. L'écart entre ce que les étudiants vivent dans les écoles et les différentes conceptions de la culture des établissements d'enseignement représente un gouffre béant [...] et les enseignants ne parviendront à capter l'attention des étudiants qu'en étant signifiants et en parvenant à rompre la barrière qui tient à distance les cours des enseignants et la vie des étudiants. La culture promue par les établissements d'enseignement et les stratégies des enseignants doivent parvenir à rejoindre le style d'apprentissage des étudiants.

4.2.4 L'INTÉGRATION AU COLLÉGIAL DES ÉTUDIANTS HANDICAPÉS ET DES ÉTUDIANTS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE OU DES PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE

Enfin, depuis quelques années, le contexte d'intégration des étudiants au collégial est marqué par l'expression de besoins croissants chez des étudiants handicapés de même que chez ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale. Soutenus par la volonté gouvernementale de faciliter leur scolarisation, ils cherchent au collégial à obtenir réponse à leurs besoins particuliers.

La politique *À part entière, pour un véritable exercice du droit à l'égalité* vise à « accroître la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les niveaux (sic) d'enseignement, en formation initiale et continue, dans des conditions équivalentes à celles des autres élèves et étudiants » (Office des personnes handicapées, 2009, p. 19). Par l'expression « conditions équivalentes aux autres élèves et étudiants », cette cible gouvernementale reconnaît les distinctions prévalant entre les ordres d'enseignement. En effet, puisque les élèves du secondaire et du collégial cheminent dans des environnements scolaires distincts, les conditions équivalentes de réussite pour les personnes handicapées se modulent aux contextes d'enseignement et d'apprentissage et aux exigences de chacun des ordres d'enseignement. Par extension, le Conseil estime que cette notion de « conditions équivalentes de réussite » a l'avantage de s'appliquer non seulement pour les étudiants handicapés, mais également pour ceux qui ont des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale.

AU SECONDAIRE : UN PLAN D'INTERVENTION INDIVIDUALISÉ POUR LES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE

Au secondaire, les conditions équivalentes de réussite sont balisées par plusieurs dispositions. D'abord, la Loi sur l'instruction publique établit le droit de l'élève aux services d'éducation préscolaire, d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire, et aux services éducatifs complémentaires. La Loi prévoit également l'établissement d'un plan d'intervention individualisé pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (désignés sous l'acronyme EHDAA)[51]. Depuis quelques années, on constate, au secondaire, une augmentation du nombre d'élèves EHDAA, avec ou sans plan d'intervention[52]. En 2008, un plan d'action ministériel leur était d'ailleurs spécifiquement destiné (MELS, 2008a).

Ensuite, la gamme des services assurés par les services complémentaires est encadrée par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Toutefois, les services offerts pour répondre à leurs besoins particuliers relèvent à la fois du personnel enseignant et des programmes des services éducatifs complémentaires, sollicitent l'expertise de spécialistes (orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue, etc.) et impliquent régulièrement la concertation avec des acteurs du réseau de la santé et des services sociaux.

De plus, le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au secondaire prévoit que pour les élèves avec un plan d'intervention, des modalités d'évaluation particulières peuvent s'appliquer et se reconduire d'une année à l'autre (MELS, 2006, p. 29-30).

51. Selon l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique, « le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. » (Québec, 2010b.)

52. Source : Statistiques de l'éducation 2008. Tableau 2.2.3.

Outre les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la politique *Une école adaptée à tous ses élèves* se penche également sur les élèves à risque qui ne sont pas reconnus officiellement comme ayant une difficulté d'apprentissage ou de comportement, mais qui éprouvent des difficultés qui les rendent vulnérables. On y précise que la direction de l'école doit aider l'ensemble du personnel à adapter son intervention auprès de ces élèves et que la commission scolaire doit offrir aux écoles les ressources dont elles ont besoin pour le faire (MEQ, 1999b).

AU COLLÉGIAL : UNE CROISSANCE DE BESOINS

Au collégial, comment se traduisent ces conditions équivalentes de réussite? Il faut d'abord cerner quels étudiants obtiennent des services particuliers ou s'abstiennent de les réclamer. Puis sera établi le type de conditions équivalentes mises en place par les collèges compte tenu des exigences des programmes d'études.

Qui sont les étudiants qui présentent des besoins particuliers?

En 2000, 303 étudiants ayant un handicap et 136 ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale ont formulé une demande à leur collège pour obtenir des services. En 2007, 778 étudiants ayant un handicap et 764 étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale ont fait de même[53].

Le réseau des collèges assiste donc à l'expression d'une demande croissante de services, particulièrement du côté des étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale. Toutefois, ces chiffres sous-estiment probablement la réalité et se doivent d'être interprétés avec les limites suivantes :

- Les notions de handicap, d'incapacités et de troubles d'apprentissage recoupent des situations qui sont traitées différemment selon les ordres d'enseignement, selon le régime d'enseignement public ou privé et selon les programmes de financement. Le Ministère, pour financer les services offerts dans les cégeps, fait actuellement la distinction suivante :
  - > Un premier groupe d'étudiants handicapés ayant une déficience auditive, visuelle, motrice ou organique dont l'incapacité est significative et persistante et pour qui les services sont financés par l'entremise du programme Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial.
  - > Un deuxième groupe d'étudiants, souvent qualifié de clientèle émergente (sic) ayant des troubles d'apprentissage, un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, des problèmes de santé mentale ou des troubles neurologiques, pour lequel le financement disponible repose sur des projets pilotes pourvus d'un financement limité[54].
- Certaines recherches estiment que neuf étudiants sur dix ayant des incapacités de toute nature ne s'inscrivent pas aux services pour les personnes handicapées de leur établissement ou ne demandent pas de services particuliers (Fichten et autres, 2006a, p. 7).

53. Selon les données fournies au MELS par les cégeps désignés, Sainte-Foy et Vieux-Montréal, en fonction des plans d'intervention réalisés dans chacun des établissements de leur territoire respectif et par le Collège Dawson pour sa clientèle.

54. De 2000 à 2006, un financement expérimental était disponible pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. Depuis 2006-2007, des projets pilotes pourvus de davantage de ressources s'adressent aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale. Le Ministère poursuit donc, depuis 2006-2007, une révision des services financés à l'enseignement supérieur (MELS, 2009e).

Les conditions équivalentes de réussite au collégial

Quelles sont les conditions équivalentes de réussite mises en place au collégial?

Dans le réseau public, en règle générale, les cégeps désignent un répondant chargé de coordonner les services d'intégration des étudiants handicapés, lequel organise dans les faits l'ensemble des services adaptés. C'est auprès de ce répondant qu'une demande doit être logée par l'étudiant. Le responsable définit alors les besoins de l'étudiant et les services à offrir. Les répondants locaux sont appuyés dans leur mission par le Cégep de Sainte-Foy, pour l'Est du Québec, et le cégep du Vieux-Montréal, pour l'Ouest du Québec. En effet, le Ministère les a mandatés de coordonner l'offre de services aux étudiants handicapés de leur territoire. Le Collège Dawson reçoit également un financement particulier du MELS pour accueillir et intégrer les étudiants anglophones handicapés qui y sont inscrits. L'étendue des services offerts par les collèges, publics et privés, varie et est limitée par l'expertise interne dont ils disposent : par rapport au secondaire, les services spécialisés (orthophoniste, orthopédagogue, etc.) y sont restreints.

Le Réseau de recherche Adaptech, dans une étude menée au Collège Dawson, soutient que les facilitateurs les plus marquants pour les étudiants handicapés sont les services d'adaptation en général et les services d'adaptation spécifiques tels que le préregistrariat, la disponibilité d'une salle d'examen privée pour éviter la distraction par le bruit, le temps supplémentaire accordé pour effectuer les examens et les travaux, les preneurs de notes et les politiques permettant aux étudiants handicapés de réduire le nombre de cours suivis par session (Fichten et autres, 2006b). Toutefois, la moitié des facteurs les plus fréquemment cités par les étudiants handicapés comme ayant rendu leurs études au cégep plus faciles ne sont pas liés aux handicaps et ont également été nommés par les étudiants non handicapés : les professeurs ouverts à l'ajustement de leurs cours, l'environnement du cégep, la disponibilité et l'accessibilité des technologies informatiques, la disponibilité du soutien, l'aide au cégep et le centre d'apprentissage. Les conditions équivalentes de réussite incluraient donc des conditions spécifiques et non spécifiques aux personnes handicapées. Les premières impliquent que les étudiants déclarent leur handicap et sollicitent des services, alors que les deuxièmes sont des mesures universelles, accessibles à tous les étudiants.

SOUTIEN À LA TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL DE CES ÉTUDIANTS

Puisque les conditions équivalentes de réussite ne sont pas les mêmes au secondaire et au collégial, comment l'élève, dans son projet d'études collégiales, ou l'étudiant, une fois au collégial, est-il accompagné dans cette transition?

Contrairement à la situation prévalant quant à la transition primaire-secondaire, il n'existe pas de processus formel de transition secondaire-collégial. Certes, au seuil de l'âge adulte, plusieurs étudiants revendiquent une autonomie et souhaitent assumer leur prise en charge. Néanmoins, la Fédération des cégeps propose de mieux planifier cette transition pour assurer la continuité des mesures de soutien qui concernent ces étudiants tout au long de leur cheminement scolaire (Fédération des cégeps, 2010). De plus, dès le secondaire, des services d'orientation scolaire et professionnelle qui tiennent compte des capacités et des besoins, une meilleure préparation au postsecondaire et des mesures de promotion des études collégiales pourraient faciliter la transition de ces étudiants vers l'enseignement collégial (Fédération des cégeps, 2007).

En résumé, les conditions équivalentes de réussite pour les élèves et les étudiants handicapés ou ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale diffèrent au secondaire et au collégial. Alors qu'au secondaire l'élève se voit tailler un plan d'intervention sur mesure, au collégial, la prestation de services repose sur la volonté de l'étudiant de recourir à de tels services et sur leur disponibilité effective. Dans ce contexte, la transition secondaire-collégial des étudiants désignés au secondaire sous l'acronyme EHDAA devrait être un objet de préoccupation partagé par les deux ordres d'enseignement.

RÉSUMÉ DU NOUVEAU CONTEXTE D'INTÉGRATION

L'intégration aux études collégiales est un processus à plusieurs volets où l'intégration institutionnelle, intellectuelle, sociale et vocationnelle doit être menée simultanément par les collèges qui intègrent et par les étudiants qui s'intègrent. Ces étudiants, le plus souvent en provenance directe du secondaire, auront été formés par le renouveau pédagogique. Or il est trop tôt pour qualifier les changements entraînés par ce renouveau sur le curriculum acquis des étudiants qui entrent au collégial : le curriculum officiel est connu, le curriculum enseigné peut être partagé, mais ce que les élèves en tireront demeure à l'état d'hypothèses. De plus, ce curriculum s'entrecroise avec d'autres facteurs sociaux, tels que l'incidence des nouvelles technologies, la place du travail rémunéré et celle des études. Toutefois, quel que soit le curriculum acquis par les élèves au sortir du secondaire, le collégial doit s'y ajuster et construire à partir de ces curriculums, et ce, dans le cas d'étudiants fraîchement émoulus du secondaire, d'étudiants admis au collégial selon de nouvelles dispositions d'admission ou d'étudiants handicapés ou ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale.

4.3 LES MESURES D'INTÉGRATION EXISTANTES

Au-delà des structures éducatives, des savoirs et des pratiques pédagogiques et évaluatives, la transition du secondaire au collégial est d'abord vécue par des étudiantes et des étudiants qui se doivent de reconstruire rapidement leurs repères dans un environnement scolaire qui diffère du cadre secondaire. « Pour les élèves du secondaire, l'entrée au cégep est une période de transition importante, nécessitant des ajustements considérables au niveau de leur fonctionnement scolaire. » (Vezeau, 2007, p. 14.) Aussi, pour les soutenir à cette étape décisive, des mesures d'intégration institutionnelle, intellectuelle, sociale et vocationnelle ont été mises sur pied par les collèges, et, en amont, par les établissements d'enseignement secondaire. Elles ont été recensées, puis catégorisées de la façon suivante :

INTÉGRATION INSTITUTIONNELLE

- Les collèges tiennent des activités de préaccueil dont les « Journées portes ouvertes » et « Étudiant d'un jour ». Pour les futurs élèves, il s'agit d'un premier contact direct avec la vie collégiale. Ces activités sont centrées sur la diffusion d'information sur les programmes, mais elles permettent aussi de rencontrer des enseignants et d'autres étudiants du programme envisagé et de discuter directement avec eux, de visiter les installations et d'avoir un aperçu des activités de vie étudiante et de l'« ambiance » qui règne dans le collège.
- Le maintien de portails Web permet aux collèges d'offrir une information actualisée sur les programmes, l'admission, les services et la vie du collège. Ils donnent accès à de l'information à partir de laquelle l'étudiant peut confirmer son choix de programme et d'établissement d'enseignement. Ils permettent également des transactions virtuelles entre le collège et ses étudiants : récupération et modification de l'horaire, consultation du centre de documentation, inscription aux activités sportives, paiement de frais divers. Dans certains cas, ils offrent un lien vers leur groupe Facebook et une section dédiée spécifiquement aux parents.
- Les collèges organisent des activités d'accueil officiel où la programmation est centrée sur les différents aspects de la vie collégiale et sur les services offerts par le collège. Souvent, chacun des programmes fait de même pour permettre aux étudiants de repérer les lieux clés du programme (bureaux des enseignants, local de travail de groupe, locaux informatiques, etc.) et de faire connaissance avec les enseignants, le personnel et les autres étudiants du programme.

INTÉGRATION INTELLECTUELLE

- Les collèges offrent, depuis un certain nombre d'années, des mesures liées au soutien à la réussite en première session, qui cherchent à faciliter la transition entre le secondaire et le collégial et à favoriser l'adaptation et l'« apprivoisement » au collégial. Mise en œuvre d'une « pédagogie de la première session en classe[55] », dépistage d'étudiants à risque, révision des grilles de cheminement des programmes dans une perspective d'amélioration de la réussite de la première session, pratiques de tutorat, services des centres d'aide, SAI, enseignement de méthodes de travail, bulletins de mi-session et mesures d'aide à l'amélioration de la langue d'enseignement sont autant d'exemples de mesures introduites.
- Des rencontres d'information ont lieu, dans certains collèges, en mai de chaque année où les exigences du collégial sont présentées aux étudiants et à leurs parents.
- Les portails Web des collèges permettent notamment aux étudiants de consulter les documents déposés par leurs enseignants, de correspondre entre eux ou avec l'enseignant, de participer à des forums de discussion pédagogique, de consulter des références, de faire des exercices supplémentaires et de suivre l'évolution de leurs résultats (par ex., Omnivox et Bleu Manitou).
- L'aide pédagogique individuel (API) est tourné vers les cheminements scolaires de l'étudiant au sein du collège. Il « guide et conseille l'élève dans la réalisation de son programme d'études tout au long de son passage au collégial et lui apporte tout le soutien nécessaire à l'atteinte de ses objectifs » (http://www.apapi.org/index.php). Aussi participe-t-il à son intégration intellectuelle au collège.

INTÉGRATION SOCIALE

- La période de la rentrée scolaire dans le nouveau milieu que représente le collège est souvent source de tensions. Aussi, les collèges ont mis sur pied des activités d'accueil destinées à faciliter l'intégration des nouveaux étudiants.
- Les activités parascolaires du collège (sociales, culturelles, sportives) sont autant d'occasions de permettre à l'étudiant de s'intégrer socialement à son nouvel environnement. Certaines sont mises en place par les étudiants eux-mêmes, avec le soutien matériel du collège.
- Certains aménagements de l'organisation scolaire permettent de faciliter l'intégration sociale : mise en place de groupes stables dans les cours spécifiques au programme, périodes programmes où tous les étudiants d'un programme ont une période libre commune dans l'horaire, désignation d'un local-ressource pour un programme donné, etc.
- Des professionnels peuvent fournir une aide individualisée aux étudiants aux prises avec des difficultés d'intégration.
- Des collèges ont mis au point des pratiques de tutorat et de mentorat qui permettent l'intégration sociale des nouveaux étudiants.

55 Selon le Carrefour de la réussite, cette pédagogie demande « de porter une attention particulière à la relation pédagogique avec les nouveaux étudiants arrivant du secondaire, de développer et de soutenir les méthodes de travail intellectuel et les habiletés cognitives sans pour autant édulcorer le contenu disciplinaire » (Carrefour de la réussite, 2001, p. 15-16).

INTÉGRATION VOCATIONNELLE

- Les collèges et les services régionaux d'admission, à l'invitation des établissements d'enseignement secondaire, se déplacent dans les écoles secondaires pour expliquer aux élèves et à leurs parents les programmes collégiaux et la vie au collège. Ils offrent également de l'information sur les taux de placement des programmes et sur les études universitaires possibles.
- Une fois l'étudiant admis au collégial, les conseillers en information scolaire et les conseillers d'orientation du collège peuvent l'aider à préciser son choix vocationnel. En plus des consultations individuelles, un logiciel d'information scolaire et professionnelle (REPÈRES) est mis à leur disposition. Les collèges poursuivent ainsi l'accompagnement vocationnel offert au secondaire.
- Des conférences où des professionnels exposent leur cheminement scolaire et professionnel sont offertes à l'occasion d'événements midi-carrière.
- Des représentants des universités sont conviés dans les collèges pour présenter les programmes offerts et les conditions d'admission de ces programmes. Les collèges appuient également les étudiants qui souhaitent faire des stages d'un jour à l'université.
- Des expériences de mentorat destinées à clarifier le projet scolaire et professionnel sont menées dans certains collèges.

4.4 LES DÉFIS D'INTÉGRATION SELON LES ACTEURS

Lors des activités d'écoute du milieu menées à l'automne 2008 et à l'hiver 2009, les participantes et les participants ont formulé des préoccupations liées au curriculum acquis des étudiantes et des étudiants résultant de la scolarisation secondaire, mais non exclusivement déterminé par celle-ci. Six défis ont été répertoriés.

- Un premier défi a trait au curriculum acquis par les étudiants. Les participants, et particulièrement les enseignants, ont été nombreux à distinguer le curriculum officiel du curriculum acquis et à s'interroger sur l'écart entre les deux. Cette préoccupation diffère cependant selon le type de programmes d'où provient l'enseignant. Les **enseignants du secteur préuniversitaire** dont les disciplines sont introduites pour la première fois au collégial se montrent inquiets du niveau de connaissances générales des étudiants qui entreprennent des études collégiales. Leur inquiétude est fondée, selon eux, par la responsabilité qu'ils ont de préparer les étudiants pour l'université, qui elle, base son enseignement sur les connaissances. Ils craignent dans l'ensemble que le renouveau au secondaire, par une approche empirique ou pratique, ne procure pas aux jeunes un bagage de connaissances sur lequel construire de nouveaux apprentissages relevant davantage des notions et des concepts. **Les enseignants de programmes techniques**, pour leur part, sont également préoccupés par le curriculum acquis, car ils affirment qu'il serait opportun de connaître par des tests diagnostics le niveau de maîtrise des étudiants dans les matières fondamentales comme la langue d'enseignement, la mathématique et la science, du moins pour certains programmes d'études. Ils voient cependant plutôt d'un bon œil l'arrivée des étudiants formés par le renouveau pédagogique et par l'approche par compétences, car ils seront, à leurs dires, mieux préparés pour les programmes collégiaux dont plusieurs s'appuient sur la résolution de problèmes, le travail en équipe et les nouvelles technologies.

- La réussite des étudiants admis sous condition ou admis sur la base de l'ancien DES est apparue comme étant un deuxième défi de taille. Aux dires de certains participants, il semble qu'il soit particulièrement difficile pour l'étudiant de suivre en parallèle des cours au secondaire et au collégial et de satisfaire, à l'intérieur d'une session, à la condition d'obtention du DES. Quant aux étudiants admis qui présentent un dossier plus faible, certaines personnes interrogées ont observé qu'elles semblent vivre plus difficilement la transition secondaire-collégial. De plus, plusieurs personnes interrogées craignent l'accentuation des disparités entre les étudiants forts et faibles d'un groupe-classe. En définitive, on a confié douter de la pertinence des nouvelles dispositions du RREC.
- Un troisième défi concerne l'offre de mesures de soutien et la pression sur les ressources qu'occasionne leur mise en place. Les personnes interrogées ont particulièrement souligné le besoin d'encadrement des étudiants aux dossiers scolaires faibles ou de ceux admis sous condition. On dit envisager de mettre sur pied des comités de travail dont le mandat sera d'élaborer des mesures de soutien à la réussite qui tiennent compte des nouvelles modalités d'admission au collégial. On réclame également plus de souplesse dans les règles de fonctionnement pour ajuster les services en fonction des besoins diversifiés des étudiants. On envisage d'adapter les grilles de cours pour tenir compte des besoins de ces étudiants. Dans certains cas, les participants mettent en doute cependant la pertinence des investissements dans ces mesures, compte tenu des limites budgétaires ou professionnelles en place.
- Un quatrième défi concerne l'intégration d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation et qui ont obtenu leur DES. On signale que leur nombre est en hausse et que ces étudiants demandent les services, les adaptations ou les modifications auxquels ils étaient habitués au secondaire. Or les collèges disent ne pas toujours avoir l'expertise et les ressources pour encadrer ces étudiants. Les participants reconnaissent devoir développer des outils et des encadrements pour aider ces étudiants. Cependant, on souligne que le problème est de réussir à concerter les différents services du collège : les centres d'aide, les services de psychologie et d'orthopédagogie lorsqu'ils existent, les services d'orientation et d'information scolaire ainsi que le cheminement scolaire.
- La prise en compte des influences autres que le renouveau pédagogique sur les acquis des étudiants est un défi mentionné par certains participants. Ceux-ci ont fait valoir que les changements de modes de vie, l'adhésion à de nouvelles valeurs et l'accès à Internet sont des changements encore plus importants que le seul renouveau pédagogique.
- Finalement, l'hétérogénéité est un sixième défi souligné à plusieurs reprises. Pour certains participants, il ne s'agit pas d'un nouveau défi, car les collèges gèrent cette hétérogénéité depuis plusieurs années. Toutefois, les participants croient que cette hétérogénéité sera amplifiée de plusieurs façons :
  - Ils estiment que les curriculums acquis des étudiants risquent de ne pas être identiques, notamment à cause de la diversité des parcours au secondaire (un parcours de formation générale et un parcours de formation générale appliquée), de la possibilité de choix de séquences en mathématique, de choix de niveaux en langue seconde et de l'implantation variable du renouveau pédagogique selon les écoles et les commissions scolaires.

- Certains craignent que la précision de l'orientation et du choix de carrière soit moins grande et que cela entraîne plus de changements de programmes. D'autres pensent que ce pourrait être différent et que l'exercice de choix au secondaire pourrait permettre un cheminement vocationnel plus éclairé et définitif au collégial.
- Comme il a été souligné précédemment, les participants pensent que l'assouplissement des règles d'admission permettra l'accès au collégial à des étudiants plus faibles.
- On rappelle que le nombre d'étudiants ayant des troubles d'apprentissage risque d'augmenter au collégial.

Selon plusieurs participants, cette diversité créera des pressions très grandes sur les collèges, qui devront répondre à des besoins de plus en plus individualisés tout en offrant des services de masse. Selon certains, il y a des limites à la réponse à l'hétérogénéité dont la capacité d'ajuster l'enseignement en temps réel, les ressources disponibles et l'expertise en place. Les participants croient que le Ministère doit s'assurer que les ressources nécessaires soient accessibles pour atteindre les objectifs de réussite qu'il s'est lui-même fixés.

4.5 L'ENJEU DE L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS : L'OUVERTURE AUX CHANGEMENTS

À partir du contexte brossé en introduction du chapitre, des mesures recensées et de l'enquête menée sur le terrain auprès des acteurs du réseau collégial, le Conseil supérieur de l'éducation estime que le contexte de l'intégration des étudiantes et des étudiants se transforme. Parce que l'école secondaire se renouvelle, certes, mais pas uniquement pour cette raison. Parce que les collèges sont appelés à changer : par de nouvelles règles d'admission, ils accueillent des étudiants qui souhaitent poursuivre une formation en continuité avec leur DEP, qui combinent une expérience et une scolarité jugées suffisantes ou qui sont admis sous condition. Parce que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale sont plus nombreux à réclamer des conditions équivalentes de réussite à celles des autres étudiants. Enfin, parce que la société se transforme, et avec elle, la culture de ses étudiants. « L'hétérogénéité des étudiants » est donc l'expression visible de plusieurs contextes concomitants, parfois intangibles, mais non moins présents.

Situé à la confluence de ces contextes, le collégial offre une réponse en quatre volets : intégrer les étudiants d'un point de vue institutionnel, intellectuel, social et vocationnel. La recette a été raffinée au fil des ans, notamment en matière d'intégration institutionnelle et intellectuelle avec l'ajout des SAI, d'une pédagogie de transition qualifiée de « pédagogie de la première session » et de mesures d'aide prévues au plan d'aide à la réussite de chacun des collèges. Néanmoins, le Conseil estime que l'intégration aux études collégiales sous-tend toujours des enjeux d'ouverture aux changements.

En premier lieu, cette ouverture aux changements doit se manifester par les étudiants. Ceux-ci doivent être conscients des exigences que requiert la fréquentation d'un établissement collégial. Pour certains, les habitudes d'étude acquises au secondaire sont insuffisantes pour permettre la réussite au collégial (Gingras et Terrill, 2006). Pour d'autres, l'écueil est lié à un emploi rémunéré trop exigeant eu égard au nombre de cours à leur horaire. Pour d'autres encore, la migration pour les études éloigne du noyau familial et entraîne une prise en charge plus globale de l'ensemble de leur vie. Le degré de changement varie pour chaque étudiant, au gré d'autres transitions qui se juxtaposent à la transition scolaire. Il importe donc que l'étudiant entreprenne une réflexion personnelle et se penche sur la façon dont il entrevoit intégrer tous les volets des études collégiales à son projet de vie.

De toute évidence, l'ouverture aux changements concerne aussi les collèges. Elle s'incarne d'abord par l'attitude qui sera adoptée par les collèges à l'endroit des étudiants formés par le renouveau pédagogique au secondaire. Lors de l'enquête qu'il a menée, le Conseil a constaté que le renouveau pédagogique au secondaire inquiète les acteurs du milieu collégial. En effet, même si le renouveau prévoit un enrichissement du curriculum, certains acteurs entretiennent des appréhensions. Or ces perceptions pourraient créer une forme de résistance aux changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire. Même si des travaux de recherche sont en cours pour évaluer les effets du renouveau pédagogique sur le fonctionnement scolaire des élèves, les acteurs du collégial doivent poursuivre leurs efforts d'intégration des étudiants en provenance du secondaire, quel que soit le curriculum acquis de ces étudiants. La même ouverture exigera de revoir les mesures d'intégration en place à l'aulne de la réalité des étudiants admis selon de nouvelles dispositions d'admission. Enfin, pour les étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale, cette ouverture aux changements s'associe à des questions fondamentalement liées au droit à l'éducation et à la réussite. Il y a discontinuité des services offerts entre le secondaire et le collégial, expliquée en partie par le fait que le secondaire relève de l'enseignement obligatoire, et le collégial du postsecondaire, et par la volonté d'autonomie d'étudiants au seuil de l'âge adulte. Toutefois, d'autres motifs sont également en cause : le mode de financement associé aux troubles d'apprentissage et aux problèmes de santé mentale et l'absence de tradition d'offre de services. Il importe donc de poursuivre le questionnement lié aux conditions équivalentes de réussite pour ces étudiants.

4.6 LES PISTES D'ACTION POUR L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS

Trois pistes d'action ont été retenues pour soutenir spécifiquement les étudiantes et les étudiants dans leur transition.

AMORCER LA PRÉPARATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES DÈS LE 2E CYCLE DU SECONDAIRE

Pour le Conseil, l'étudiant doit être partie prenante de la démarche d'intégration et mesurer l'ampleur des changements que représente pour lui la transition secondaire-collégial. Aussi, la préparation aux études collégiales pourrait s'amorcer dès la fin du secondaire et se poursuivre au début de la première session collégiale.

En effet, les élèves du 2e cycle du secondaire pourraient être informés avant même leur inscription aux études collégiales des différences existant entre le secondaire et le collégial et des responsabilités qui leur incombent dans la réussite de leurs études. Ces activités de mise en contexte des études collégiales soutiendraient leur intégration vocationnelle, car les élèves seraient mieux à même de réaliser les exigences du programme d'études qu'ils envisagent. De plus, il pourrait s'agir des premières étapes de leur intégration institutionnelle au collège, puisque du personnel ou des étudiants du collège seraient sollicités par ces activités. Enfin, il est à souhaiter que démontrer aux élèves du secondaire les bénéfices de leurs études secondaires sur leur réussite au collégial soit un élément de motivation dans leur engagement scolaire : s'ils se montrent plus réceptifs, au secondaire, à l'apprentissage de méthodes de travail rigoureuses, leur intégration intellectuelle au collège en sera facilitée.

Les écoles secondaires gagneraient à être plus directement associées à la préparation de l'intégration aux études collégiales. Cela implique cependant que ce rôle préparatoire à l'intégration soit reconnu et valorisé et que collèges et écoles secondaires travaillent en collaboration en la matière. Déjà, certaines écoles secondaires se jumellent virtuellement avec un collège pour que leurs finissants et les étudiants du collège puissent échanger et partager leur vécu. De son côté, le SRAM a produit un DVD à l'intention des finissants du secondaire et de leurs parents, intitulé *Gros changement – Le passage du secondaire au collégial*. Les possibilités sont multiples et doivent se décliner aux réalités propres à chacune des écoles secondaires, urbaine, semi-urbaine ou rurale, éloignée ou rapprochée d'un collège.

Dès l'inscription de l'étudiant au collégial, les collèges devraient activement prendre le relais des établissements secondaires. Les réseaux sociaux Web 2.0 offrent désormais des lieux d'échange qui permettraient aux futurs étudiants de mieux projeter la nouvelle vie qui les attend. De plus, la possibilité, pour l'étudiant, de s'inscrire à des fils RSS permettrait également aux collèges de pénétrer l'univers de l'élève du secondaire et de le plonger précocement dans le milieu de vie du collège. Là encore, les collèges se chargeront de trouver les meilleurs outils pour se faire présents auprès des finissants du secondaire, mais au-delà des objectifs de recrutement de tels outils, c'est un objectif de préparation à l'intégration des études collégiales qui doit motiver les collèges.

IMPLIQUER LES ÉTUDIANTS DANS LEUR PROCESSUS D'INTÉGRATION

La deuxième piste retenue par le Conseil concerne les collèges et les étudiants; elle invite à impliquer les étudiants dans leur processus d'intégration.

Pour intéresser les étudiants à leur propre processus d'intégration, les collèges pourraient les inviter à mener une réflexion personnelle quant à leurs besoins au moment de la transition. Cette réflexion pourrait être structurée et accompagnée, soit par des étudiants de deuxième année agissant comme mentors, soit par des enseignants. Quel que soit le moyen retenu, le fait de les amener à faire le point sur la façon dont ils vivent la transition pourrait les aiguiller vers les différentes mesures de soutien offertes par les collèges.

ACCUEILLIR AU COLLÉGIAL LES ÉTUDIANTS DANS LEUR GLOBALITÉ

La troisième piste d'action proposée par le Conseil est d'accueillir au collégial les étudiants dans leur globalité.

Les collèges accueillent en leurs murs des personnes qui ne peuvent être réduites à un parcours scolaire antérieur. Certes, l'expérience scolaire, dont fait partie le renouveau pédagogique au secondaire, sculpte le curriculum acquis des personnes. Toutefois, différentes expériences offertes au secondaire peuvent agir comme autant de précédents (modes d'apprentissage, habitude du travail d'équipe, usage des nouvelles technologies, échanges avec des étudiants étrangers, voyages culturels, etc.) qui forgent les aspirations à l'endroit du collégial.

Dans cette perspective, les attentes et les besoins des étudiants ne sont pas compartimentés par ordre d'enseignement ou par domaine de vie. Du point de vue technologique, les étudiants compareront sans doute le niveau du collège à celui qu'ils expérimentent au quotidien avec toutes les institutions et avec leurs réseaux. Déjà, les collèges ont fait un virage technologique, mais ils devront cependant continuer d'innover, car le développement est rapide de ce côté. Pour que le DEC pave la voie à la réussite professionnelle et à la réussite d'études universitaires, il se doit d'être au diapason des changements introduits à son embouchure. Aussi, une constellation de facteurs, dont le rapport aux études et aux savoirs, mais également le rapport aux nouvelles technologies et au travail, exhortent les collèges de s'assurer que les moyens dont ils disposent pour soutenir l'intégration des étudiants s'adressent à eux dans leur globalité. De plus, l'accueil d'étudiants admis selon de nouvelles dispositions réglementaires mérite de faire l'objet d'une attention particulière : la diversification des voies d'accès au collégial participe à la reconnaissance de la valeur des différents projets de vie d'une personne, mais elle doit aussi offrir les gages de la réussite du projet de formation collégiale.

Les collèges devraient donc mener des recherches sur l'ensemble de l'expérience de la transition secondaire-collégial de leurs étudiants. Ils gagneraient également à associer leurs étudiants à une démarche d'évaluation des mesures de soutien. Dans les deux cas, ils auraient ainsi en main des éléments de rétroaction qui dépassent les cibles quantitatives et ils pourraient apporter, s'il y a lieu, des ajustements requis.

En ce qui concerne les étudiants définis comme handicapés, les collèges offrent des services depuis plusieurs années. Toutefois, il est plus récent qu'ils le fassent pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale. Aussi, les conditions équivalentes de réussite mises en place dans les collèges à l'intention de tous ces étudiants devraient se traduire dans la documentation officielle des établissements. Une telle formalisation permettrait à l'ensemble des acteurs d'un collège de prendre acte de l'engagement de l'établissement et fournirait des balises sur le type de services à offrir. De plus, il pourrait s'agir d'un déclencheur pour faire connaître aux étudiants et à leurs parents les services destinés à ces étudiants. Les engagements des collèges, pour véritablement se traduire en pratiques chez les enseignants, devront être accompagnés par des actions de sensibilisation destinées à faire connaître la réalité et les besoins de ces étudiants. Les enseignants devraient pouvoir bénéficier de formation sur les pratiques pédagogiques et évaluatives susceptibles de faciliter leur réussite. De plus, il importe d'offrir aux enseignants un soutien continu et un accès à des personnes-ressources dotées d'une expertise pointue au moment où ils ressentiront le besoin d'être accompagnés.

Néanmoins, le Conseil estime que les élèves du secondaire ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale devraient être formellement informés des différences existant dans l'offre et la prestation de services spécialisés entre le secondaire et le collégial. Ils doivent prendre conscience des conséquences de l'autonomie qu'ils s'apprêtent à gagner au collégial et se voir indiquer l'ensemble des lieux où ils pourront continuer de se voir offrir des services (incluant le réseau de la santé et des services sociaux et le milieu communautaire).

Enfin, pour que les collèges aient les moyens de répondre aux besoins exprimés, il importe que le Ministère accorde les allocations nécessaires, particulièrement pour les troubles d'apprentissage et les problèmes de santé mentale.

CONCLUSION SUR L'INTÉGRATION

Certains arrivent au collégial le pas assuré et confiant, heureux d'entamer ce projet scolaire et vocationnel. D'autres ont besoin de davantage de repères et d'outils pour se repositionner dans ce nouvel univers. L'attrait de la nouveauté que représente le collégial pour les uns se décline en obstacles pour les autres. C'est donc à des rythmes différents que les étudiants s'intègrent aux études collégiales dans tous ses volets : le volet institutionnel, le volet intellectuel, le volet social et le volet vocationnel. Puisque la durée d'une session impose à l'étudiant une intégration rapide, le Conseil estime qu'amorcer la préparation aux études collégiales dès le secondaire permettrait à certains étudiants d'être mieux au fait des exigences du collégial et d'adopter, dès les premières semaines, les comportements d'engagement qui pavent la voie de leur réussite. De plus, si l'étudiant ressent des difficultés d'intégration, que ce soit parce que ses acquis ne lui permettent pas de répondre aux attentes ou parce que sa culture est mal ajustée aux normes du collégial, il lui appartient de solliciter des mesures de soutien pour l'épauler dans son cheminement et sa réussite.

Le contexte actuel de l'intégration des étudiants est marqué par l'implantation au secondaire du renouveau pédagogique : quel sera le curriculum acquis des étudiants au sortir de leurs études secondaires? L'importance de cette question, souvent abordée par les acteurs du réseau, s'explique par la volonté des collèges de les accueillir en tenant compte des différences qui pourront exister entre les ordres d'enseignement. Toutefois, il ne faut pas réduire l'intégration des étudiants qui feront leur entrée du collégial à partir d'août 2010 à cette seule question. Le renouveau au secondaire n'est pas la seule influence des étudiants. À ce titre, les étudiants qui intégreront les études collégiales sont dotés d'une culture technologique, ce sont des travailleurs et des citoyens qui accordent de l'importance aux savoirs et aux études. De plus, tous les étudiants nouvellement inscrits au collégial en août 2010 n'auront pas cheminé avec le renouveau pédagogique au secondaire. En fait, il n'y a pas qu'un seul curriculum acquis de la part des étudiants, mais bien autant de curriculums qu'il y a d'individus. Aussi se pencher sur l'intégration des étudiants invite-t-il à réexaminer les mesures mises en place par les collèges, pour assurer qu'elles répondent aux besoins des étudiants dans leur globalité.

Enfin, un nombre limité, mais croissant, d'étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale cherchent à obtenir au collégial des conditions de réussite équivalentes à celles des étudiants ne présentant pas de particularités. Pour le Conseil, les collèges doivent mettre en œuvre ces conditions pour que la transition secondaire-collégial ne soit pas un rocher sur lequel se brise leur projet scolaire et professionnel.

4.7 LES RECOMMANDATIONS RELATIVES À L'INTÉGRATION

Pour permettre l'accomplissement de ces pistes d'action qui soutiennent la réussite des étudiantes et des étudiants qui s'intègrent au collégial, le Conseil énonce les recommandations suivantes :

RECOMMANDATION 6

Considérant le rôle central assumé par l'étudiante ou l'étudiant dans son intégration aux études collégiales;

Considérant que plusieurs travaux de recherche démontrent l'importance des habitudes d'étude et de travail adoptées dès le secondaire pour la réussite des études collégiales;

Considérant que l'intégration de l'étudiante ou de l'étudiant au collège gagnerait à être amorcée en amont, au 2e cycle d'études secondaires;

Considérant le rôle de l'école secondaire dans le soutien à l'orientation des élèves;

Considérant que les nouvelles technologies permettent aux collèges de joindre leurs futurs étudiants avant le début officiel de la session,

le Conseil recommande aux collèges :

- de créer, notamment par les technologies de l'information et de la communication, des points de contact réguliers et soutenus au 2e cycle du secondaire avec leurs futurs étudiants pour leur permettre de prendre conscience des exigences de leur intégration aux études collégiales;

le Conseil recommande aux établissements d'enseignement secondaire et aux collèges :

- de mettre en place des initiatives conjointes, telles que le jumelage entre des élèves du secondaire et du collégial, axées sur la définition du projet vocationnel de l'élève et les comportements scolaires qui facilitent sa réussite au collégial en vue de préparer les élèves, dès le secondaire, aux études collégiales.

RECOMMANDATION 7

Considérant le rôle central assumé par l'étudiante ou l'étudiant dans son intégration aux études collégiales;

Considérant que le curriculum acquis d'une étudiante ou d'un étudiant est le produit de son expérience scolaire, dont peut faire partie le renouveau pédagogique au secondaire;

Considérant que des facteurs culturels dont le rapport aux nouvelles technologies, au travail, aux études et au savoir façonnent les besoins et les attentes des étudiantes et des étudiants qui arrivent au collégial;

Considérant l'existence de mesures d'accueil et d'accompagnement des étudiantes et des étudiants dans les collèges prévues notamment au plan de réussite;

Considérant l'introduction, dans le Règlement sur le régime des études collégiales, de nouvelles modalités d'admission pouvant occasionner des besoins spécifiques,

le Conseil recommande aux collèges :

- d'intégrer les étudiantes et les étudiants qui arrivent au collégial dans leur globalité, en ajustant les mesures de soutien aux curriculums acquis et à la culture des étudiants, à la lumière de travaux de recherche menés sur l'expérience de la transition secondaire-collégial de leurs étudiants;

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- dans la foulée du renouveau pédagogique du secondaire, de soutenir la recherche pédagogique au collégial pour mieux connaître le curriculum acquis des étudiantes et des étudiants.

RECOMMANDATION 8

Considérant l'existence d'une politique de la participation sociale des personnes handicapées;

Considérant l'accroissement des demandes pour des services adaptés venant d'étudiantes et d'étudiants handicapés ou de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;

Considérant que l'intégration aux études collégiales des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale pose, pour certains d'entre eux, des défis importants;

Considérant que l'organisation et l'offre de services varient entre le secondaire et le collégial;

Considérant que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prévoit un financement réservé pour les projets de recherche au collégial portant sur les étudiantes et les étudiants présentant des besoins particuliers,

le Conseil recommande aux collèges :

- d'adapter leurs politiques pour tenir compte des conditions équivalentes de réussite requises par les étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;
- de soutenir l'ajustement des pratiques par la sensibilisation et la formation des enseignantes et des enseignants aux réalités et aux besoins des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;
- de diffuser, auprès de l'ensemble des étudiants du collégial et de leurs parents, les services offerts aux étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;

le Conseil recommande aux établissements d'enseignement secondaire, en collaboration avec les collèges :

- de faire connaître, auprès des élèves du secondaire qui sont handicapés ou qui sont en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de leurs parents, les services offerts au collégial;

le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- d'ajuster les sommes versées aux collèges pour leur permettre de répondre aux besoins des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;
- de poursuivre le soutien aux initiatives de recherche portant sur ces questions et d'en diffuser les résultats dans l'ensemble du réseau.

CONCLUSION

ET RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

À son entrée au préscolaire et à son passage au primaire, il est tout à fait commun que des proches s'enquièrent de l'intégration d'un élève qui amorce son cheminement scolaire : on l'interroge sur ses nouveaux amis, sur son enseignante ou son enseignant et sur son école. La société reconnaît également que le passage au secondaire est une étape à la fois scolaire et développementale liée à l'adolescence. Le regard social porté sur la transition d'une étudiante ou d'un étudiant vers les études supérieures est tout autre : tout se passe, parce que l'étudiant est au seuil de sa vie d'adulte, comme s'il devait nécessairement trouver en lui les ressources nécessaires pour s'intégrer à sa vie d'étudiant, ou encore comme si les difficultés qu'il pouvait rencontrer au collège ou à l'université avaient une fonction de révélation des impératifs « de la vraie vie ».

Pourtant, la transition interordres est un événement aussi fondateur pour l'enfant que pour l'adolescent ou pour l'adulte qu'il est devenu. À toutes les étapes du parcours scolaire, cette transition doit être envisagée sous l'angle des structures du système d'éducation, soit l'articulation, sous l'angle des savoirs et des pratiques pédagogiques et évaluatives, soit l'angle de l'arrimage, et sous l'angle de l'intégration des étudiants au nouvel ordre d'enseignement. Ce sont ces angles que le Conseil supérieur de l'éducation a tenu à mettre en perspective pour analyser la transition secondaire-collégial dans le présent avis.

ANGLE DE L'ARTICULATION DES STRUCTURES

Il s'agit d'abord d'une transition qui est articulée par le système d'éducation lui-même. Le parcours scolaire de l'étudiante ou de l'étudiant s'insère entre les exigences qui sont imposées par le système et les mécanismes compensatoires qui permettent à certains étudiants de tirer leur épingle du jeu en dépit d'un cheminement moins traditionnel. Ainsi, les règles qui régissent l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), celles qui encadrent l'admission générale au collégial et les conditions particulières d'admission (préalables) sont autant d'exigences qui agissent comme des contraintes pour certains étudiants, alors que pour d'autres, il n'en est rien. En fait, en 2007-2008, c'est 63,3 % de la population québécoise qui avait accédé au collégial, à un moment ou l'autre de sa vie, et qui a donc réussi à concilier les règles que cette admission sous-tend avec un projet scolaire et professionnel. Pour toutes sortes de raisons, 36,7 % de la population a opté pour un autre parcours de vie. En s'intéressant à la transition sous l'angle de l'articulation, le présent avis a adopté un point de vue qui inclut ceux et celles qui s'inscrivent au collégial et ceux et celles qui ne le font pas. Dans cet esprit, le Conseil a déterminé quels aspects du renouveau pédagogique au secondaire et quelles modifications apportées aux règles d'admission du collégial pourraient changer la donne sous cet angle. Les exigences du système doivent attester de la capacité de réussite d'un étudiant sans fixer la barre à un niveau tel qu'il laisse pour compte d'autres étudiants qui auraient pourtant réussi leurs études : cohérence et souplesse doivent donc agir tels des contrepoids mutuels. À ce titre, le Conseil recommande :

à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec les collèges, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé :

- de suivre, en continu, les effets des changements apportés aux structures sur le cheminement des étudiantes et des étudiants au collégial et sur leur réussite et d'apporter les ajustements requis aux deux ordres d'enseignement;

à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, aux collèges et aux commissions scolaires :

- de mener des travaux de recherche portant sur les élèves qui fréquentent la formation professionnelle au secondaire et la formation générale des adultes pour connaître leurs besoins relativement à la finalité de leur parcours scolaire, et de soutenir, chez ceux et celles qui le souhaitent, la continuité de leur cheminement;

à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- de soutenir la concertation sur le plan régional en dotant les Tables régionales d'éducation interordres d'un mandat spécifique lié à l'articulation des structures du secondaire et du collégial;

aux collèges, aux commissions scolaires, aux directions d'écoles secondaires ainsi qu'aux directions générales d'établissements privés :

- d'organiser des échanges pour faciliter le partage d'information liée à la mise en œuvre des règles de passage entre les deux ordres d'enseignement et de diffuser l'information qui en résulte auprès des membres de leur personnel respectif.

ANGLE DE L'ARRIMAGE DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES

L'expérience de la transition de l'étudiante ou de l'étudiant est également influencée par la façon dont sont arrimés les savoirs et les pratiques pédagogiques et évaluatives des deux ordres d'enseignement. En effet, le Programme de formation de l'école québécoise, référentiel du personnel enseignant du secondaire qui constitue le curriculum officiel, est construit sur une vision intégrée des domaines d'apprentissage, des domaines généraux de formation et des compétences transversales. Il met en avant certaines pratiques pédagogiques et instaure un virage en ce qui a trait aux pratiques évaluatives. Les changements entraînés par le renouveau pédagogique au secondaire sont d'envergure et posent, pour les enseignantes et les enseignants du secondaire, des défis d'appropriation : curriculum officiel et curriculum enseigné coexistent donc côte à côte. Du côté des élèves, des recherches sont présentement en cours pour évaluer l'incidence du renouveau pédagogique sur leurs acquis, notamment en comparant les élèves de cohortes formées et non formées avec le nouveau Programme de formation de l'école québécoise. Dès août 2010, c'est environ neuf nouveaux inscrits dans les programmes de DEC du collégial sur dix qui arriveront en provenance du secondaire et dont le parcours secondaire aura été effectué avec le renouveau pédagogique. Le Conseil invite donc les enseignantes et les enseignants à se mobiliser autour de la continuité des savoirs et à formaliser leurs échanges avec les enseignantes et enseignants du secondaire, notamment pour connaître le curriculum enseigné et pour s'approprier à leur tour les changements que le renouveau au secondaire implique sur leur propre enseignement. Cependant, pour le Conseil, par-delà les changements actuellement introduits au secondaire par le renouveau pédagogique, il importe que l'arrimage soit motivé par la continuité des savoirs entre le secondaire et le collégial. C'est fort d'une compréhension réciproque de l'enseignement tel qu'il se déroule dans l'autre ordre d'enseignement que les enseignants du secondaire et du collégial pourront, sans recouper les savoirs, en graduer le niveau de difficultés en respect de leur mission respective. Aussi, le Conseil recommande :

à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- d'appuyer la formalisation des échanges entre les enseignantes et les enseignants du secondaire et du collégial, notamment au moyen de projets pilotes locaux, régionaux et nationaux;

aux collèges, aux commissions scolaires et particulièrement aux directions d'écoles secondaires :

- de formaliser les échanges entre le personnel enseignant du collégial et du secondaire pour susciter une réelle culture de collaboration entre les ordres d'enseignement, sur une base locale, régionale ou nationale;

aux collèges :

- de soutenir l'appropriation, par le personnel enseignant du collégial, des changements occasionnés au secondaire par le renouveau pédagogique et de faciliter l'atteinte de consensus sur les changements qui en découlent au collégial;

aux enseignantes et aux enseignants des collèges :

- de s'informer des changements introduits par le renouveau pédagogique au secondaire et de forger, au sein des départements et des programmes, des consensus qui établissent la nature des changements à apporter au collégial en rapport avec les savoirs et les pratiques pédagogiques et évaluatives.

ANGLE DE L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Enfin, la transition est pleinement vécue par l'étudiante ou l'étudiant une fois qu'il amorce ses études collégiales à l'étape de son intégration institutionnelle, intellectuelle, sociale et vocationnelle. Pourtant, cette intégration au collégial n'est pas le seul fait de ses agissements des premières semaines. Il s'agit d'une intégration qu'il prépare lentement, une heure d'étude à la fois, au secondaire : les recherches établissant les corrélations entre la moyenne générale au secondaire et l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) sont constantes. C'est aussi au secondaire que se révèlent ses aptitudes, ses intérêts et ses aspirations, ce qui lui permet de porter ou non son choix sur un programme au collégial. De plus, par les connaissances et les compétences qu'il acquiert, il établit au secondaire le socle des savoirs sur lequel s'érigeront ses études collégiales. Persuadé de l'importance d'amorcer, au 2e cycle du secondaire, la préparation aux études collégiales, le Conseil recommande :

aux collèges :

- de créer, notamment par les technologies de l'information et de la communication, des points de contact réguliers et soutenus au 2e cycle du secondaire avec leurs futurs étudiants pour leur permettre de prendre conscience des exigences de leur intégration aux études collégiales;

aux établissements d'enseignement secondaire et aux collèges :

- de mettre en place des initiatives conjointes, telles que le jumelage entre des élèves du secondaire et du collégial, axées sur la définition du projet vocationnel de l'élève et les comportements scolaires qui facilitent sa réussite au collégial en vue de préparer les élèves, dès le secondaire, aux études collégiales.

À ce stade-ci de l'implantation du renouveau pédagogique, il n'est pas possible pour le Conseil de déterminer ses effets sur les acquis réels des élèves. Or les étudiants qui arrivent au collégial ne sont pas l'unique produit d'une réforme pédagogique : ils sont aussi produit et producteur d'une culture marquée notamment par les technologies de l'information, par l'importance du travail rémunéré et par la place du savoir et des études. De plus, dans les dernières années, le collégial a modifié ses règles d'admission de sorte que certains étudiants qui y sont admis ont de nouveaux profils : ils peuvent être dans des programmes en continuité qui se sont amorcés au diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui se poursuivent jusqu'au DEC, ils peuvent être admis sur la base d'une formation et d'une expérience jugées suffisantes ou être admis conditionnellement. Pour les collèges, l'intégration de ces étudiants pose l'enjeu de l'ouverture au changement alors même que l'étudiant doit accepter que les attentes du collégial à son endroit puissent différer de ce qu'il a connu auparavant. Des travaux de recherche ont démontré le lien étroit entre la réussite en première session et l'obtention du DEC. Aussi, les collèges doivent donc, tout en maintenant des mesures de soutien aux différentes formes d'intégration qu'ils ont mises en place, poursuivre sur cette voie et s'assurer de leur actualisation eu égard aux changements sociaux et aux besoins particuliers de certains étudiants. Pour accueillir les étudiants dans leur globalité, le Conseil recommande :

à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- dans la foulée du renouveau pédagogique du secondaire, de soutenir la recherche pédagogique au collégial pour mieux connaître le curriculum acquis des étudiantes et des étudiants;

aux collèges :

- d'intégrer les étudiantes et les étudiants qui arrivent au collégial dans leur globalité, en ajustant les mesures de soutien aux curriculums acquis et à la culture des étudiants, à la lumière de travaux de recherche menés sur l'expérience de la transition secondaire-collégial de leurs étudiants.

Finalement, pour certaines étudiantes et certains étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale, la transition du secondaire vers le collégial pose des défis particuliers. Le réseau collégial assiste présentement à une croissance de demandes de leur part. Cependant, les conditions de réussite mises en place au collégial pour répondre à leurs besoins spécifiques ne s'organisent pas de la même façon qu'au secondaire. Les étudiantes et les étudiants devraient donc être informés des différences entre les deux ordres d'enseignement, alors que les enseignants du collégial devraient être sensibilisés à leurs besoins. Pour mettre en place les conditions de réussite pour ces étudiants, le Conseil recommande :

à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- d'ajuster les sommes versées aux collèges pour leur permettre de répondre aux besoins des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;
- de poursuivre le soutien aux initiatives de recherche portant sur ces questions et d'en diffuser les résultats dans l'ensemble du réseau;

aux collèges :

- d'adapter leurs politiques pour tenir compte des conditions équivalentes de réussite requises par les étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;
- de soutenir l'ajustement des pratiques par la sensibilisation et la formation des enseignantes et des enseignants aux réalités et aux besoins des étudiants handicapés et de ceux ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;
- de diffuser, auprès de l'ensemble des étudiants du collégial et de leurs parents, les services offerts aux étudiants ayant des handicaps, des troubles d'apprentissage ou des problèmes de santé mentale;

aux établissements d'enseignement secondaire, en collaboration avec les collèges :

- de faire connaître, auprès des élèves du secondaire qui sont handicapés ou qui sont en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de leurs parents, les services offerts au collégial.

Par cet avis, le Conseil s'est penché sur les contextes qui influenceront, dans les prochaines années, la transition du secondaire vers le collégial. Il lui est paru que le renouveau pédagogique au secondaire ne détermine pas à lui seul cette transition : la transition n'est pas seulement l'affaire de contenus et de pratiques pédagogiques et évaluatives à arrimer entre deux ordres d'enseignement. La transition est aussi fonction des contraintes et des possibilités mises en place par le système d'éducation : sur ce plan, qualifié d'articulation, les modifications apportées aux règles de sanction du secondaire et aux conditions d'admission au collégial façonnent les choix ou les obligations de l'étudiant. De plus, l'étudiant n'est pas porteur des seuls acquis que le réseau scolaire lui a transmis : il est doté d'une culture technologique qui lui est propre et il est aussi un travailleur et un citoyen. Il n'est pas seulement un produit du renouveau pédagogique! Enfin, la transition entre le secondaire et le collégial implique l'intégration de l'étudiant au collégial, dans une relation partagée où l'étudiant s'investit dans son projet d'études et où le collège assure les mesures de soutien à sa réussite. La transition du secondaire au collégial, comme toutes les transitions interordres, est synonyme à la fois d'un départ et d'un commencement pour l'étudiant. Le véritable renouveau n'est sans doute pas là où on l'attend : c'est celui de l'étudiant qui amorce une nouvelle étape de son parcours scolaire, un renouveau fait de son ajustement face au système et du système face à lui. C'est à ce double ajustement que le Conseil convie l'ensemble des acteurs.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

Association professionnelle des aides pédagogiques individuels. http://www.apapi.org/index.php (janvier 2010).

Barbeau, Denise (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse.* Québec : Presses de l'Université Laval, 426 p.

Bégin, Christian et autres (2009). *Le passage du secondaire au collégial et les départs des étudiants en sciences de la nature.* Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 22 p.

Berger, Joseph (2009). « Participation aux études postsecondaires : tendances récentes ». Dans Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin. *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, p. 27-66.

Boisvert, Michel, Marie Lacoursière et Alain Lallier (2008). « L'aventure collective du renouveau de 1992 à 2004 : une maturation engageante ». Dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel. *Les cégeps : une grande aventure collective.* 2e éd. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 69-89.

Boulanger, Raymond et Marie-Christine Morency (2004). « Le suivi des programmes d'études préuniversitaires au ministère de l'Éducation ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 3, mars, p. 10-16.

Bourdon, Sylvain et autres (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial.* Phase 1. Rapport de recherche. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, 118 p.

Carrefour de la réussite au collégial (2001). *Trousse 1 : pédagogie de la première session.* Montréal : Le Carrefour, 29 p. http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/guide01.pdf?PHPSESSID=8fad9b673dd4fb96f815367b549db61b (janvier 2010).

Centre francophone d'informatisation des organisations (2009). *La génération C : les 12-24 ans : moteurs de transformation des organisations.* Rapport-synthèse. Québec : CEFRIO, 48 p.

Chenard, Pierre, Éric Francœur et Pierre Doray (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes.* Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 20 p.

Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Arts et lettres (500.A1) (2009). *Arrimage secondaire-collégial : rapport au Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Arts et lettres (500.A1).* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 26 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Arrimage/RapportComiteConseilProgEtudesPreunivArtsLettres.pdf (janvier 2010).

Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Sciences de la nature (200.B0) et Sciences, lettres et arts (700.A0) (2009). *Arrimage secondaire-collégial : rapport aux comités-conseils des programmes d'études préuniversitaires Sciences de la nature (200.B0) et Sciences, lettres et arts (700.A0).* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 68 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Arrimage/RapportComitesConseilsProgEtudesPréunivSciencesNatureSciencesLettresArts.pdf (janvier 2010).

Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines (300.A0) (2009). *Arrimage secondaire collégial : rapport au Comité-conseil du programme d'études préuniversitaires Sciences humaines (300.A0).* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 123 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Arrimage/RapportComiteConseilProgEtudesPreunivSciencesHumaines.pdf (janvier 2010).

Comité-conseil sur les programmes d'études (2007a). *Cadre de référence pour l'examen et l'adaptation continue du Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Le Comité-conseil, 68 p. http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/CadreReference_AdapContinu.pdf (mars 2010).

Comité-conseil sur les programmes d'études (2007b). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.* Québec : Le Comité-conseil, 27 p. http://www.ccpe.gouv.qc.ca/pdf/AvisPFEQ_EPEPS.pdf (mars 2010).

Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise (2009). *Arrimage secondaire-collégial : profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire.* Analyse par des enseignants du collégial du Programme de formation de l'école québécoise. Version 2. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 75 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Arrimage/ProfilGenEleveRenouvPedSec.pdf (janvier 2010).

Commission de l'éducation en langue anglaise (2004). *Transitions postsecondaires : rapport au ministre de l'éducation du Québec.* Québec : Le Ministère, 33 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : La Commission, 90 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges.* Rapport synthèse. Québec : La Commission, 37 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2006). *Les plans stratégiques des cégeps : un premier bilan d'évaluation.* Québec : La Commission, 33 p.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008a). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial.* Rapport synthèse. Québec : La Commission, 64 p. http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/Programmesrenouveau2008.pdf (janvier 2010).

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008b). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial.* Rapport synthèse. Fiches techniques. Québec : La Commission, 6 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec, p. 57.

Conseil des collèges (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial : l'état et les besoins de l'enseignement collégial : rapport 1988-1989.* Québec : Le Conseil, 120 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après : rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Sainte-Foy : Le Conseil, 151 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants.* Sainte-Foy : Le Conseil, 114 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer.* Sainte-Foy : Le Conseil, 175 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 116 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants.* Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux.* Sainte-Foy : Le Conseil, 36 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : modification au Règlement sur le régime pédagogique des études collégiales.* Sainte-Foy : Le Conseil, 53 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite.* Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues : rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004.* Sainte-Foy : Le Conseil, 151 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Sainte-Foy : Le Conseil, 46 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007a). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales.* Québec : Le Conseil, 43 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2007b). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation.* Québec : Le Conseil, 75 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008a). *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège.* Québec : Le Conseil, 99 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008b). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales.* Québec : Le Conseil, 75 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite.* Québec : Le Conseil, 80 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes.* Québec : Le Conseil, 51 p.

Depover, Christian (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum.* Paris : UNESCO, 53 p.

De Sædeleer, Sylvie (2007). *L'arrimage des ordres d'enseignement professionnel et technique : le cas des DEP-DEC et des DEC-BAC dans les collèges (cégeps) québécois.* Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 146 p.

Doray, Pierre et autres (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 31 p.

Fédération des cégeps. http://www.fedecegeps.qc.ca/ (janvier 2010).

Fédération des cégeps (2004). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années : une analyse prospective de la Fédération des cégeps.* Montréal : La Fédération, 47 p.

Fédération des cégeps (2007). *Avis de la Fédération des cégeps sur le projet de politique gouvernementale pour la participation sociale des personnes handicapées.* Montréal : La Fédération, 8 p.

Fédération des cégeps (2010). *Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation pour l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation : « L'éducation pour l'inclusion dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ».* Montréal : La Fédération, 22 p.

Fichten, Catherine S. et autres (2006a). Étudiants *ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir.* Montréal : Réseau de recherche Adaptech, Collège Dawson, 161 p.

Fichten, Catherine S. et autres (2006b). « Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4, p. 20-26.

Fortier, Claire (2003). « Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2, p. 9-14.

Gaudreault, Marco, Mélanie Gagnon et Nadine Arbour (2009). *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay–Lac-Saint-Jean et des Laurentides.* Enquête régionale 2008. Jonquière : Groupe ECOBES, Cégep de Jonquière, 108 p.

Gingras, Michèle (2008). *Un portrait de l'étudiant à son arrivée au collège.* Atelier du CAPRES, novembre, 23 p. http://www.uquebec.ca/capres/Preoccupations-08-09/Profil-etudiant.pdf (janvier 2010).

Gingras, Michèle et Ronald Terrill (2006). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : 10 ans plus tard.* Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche, 133 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec : Ministère de l'éducation, 151 p.

Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle.* Québec : Gouvernement du Québec, 45 p.

Guimont, Gérard (2009). « La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : les faits saillants ». *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 3, printemps, p. 29-34.

Inforoute FPT. http://www.inforoutefpt.org/ (janvier 2010).

Jonnært, Philippe et Moussadak Ettayebi (2007). « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe ». Dans Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnært (dir.). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 14-32.

Kingsbury, Fanny (2009). « L'enseignement de la mathématique au secondaire : quels sont les changements? rencontre avec Céline Leduc, conseillère pédagogique de mathématique, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 1, automne, p. 41-43.

Larose, Simon et autres (2005). *Persévérance scolaire des étudiants de sciences et génie à l'Université Laval : le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifiques*. Québec : Université Laval, 142 p.

Larose, Simon et Roland Roy (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Rapport de recherche. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 203 p.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal : Guérin, 1554 p.

Lessard, Claude (2007). « Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue : jusqu'où prescrire le travail enseignant? » Dans Gabriel Gosselin et Claude Lessard (dir.). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 449-475.

Mackay, Jock, Doug Miller et Guy Quinn (2006). *Complicated Lives: Research Report: Student Life History Project*. Projet de recherche financé à l'intérieur du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Saint-Laurent, Québec : Vanier College, 252 p.

Ménard, Louise (2005). *Analyse de deux modalités d'expérimentation de l'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique et de leurs effets sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves*. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société, 117 p. http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-LouiseMenard.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation (1978). Les *collèges du Québec : nouvelle étape : projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*. Québec : Service général des communications du Ministère de l'éducation, 79 p.

Ministère de l'éducation (1994 à 2004). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Le Ministère.

Ministère de l'éducation (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'éducation (1997b). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Le Ministère, 55 p.

Ministère de l'éducation (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec : Le Ministère, 15 p.

Ministère de l'éducation (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Le Ministère, 51 p.

Ministère de l'éducation (2001). « La diplomation au Québec et dans les pays de l'OCDE ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 21, janv., 10 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_21.pdf (février 2010).

Ministère de l'éducation (2002a). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Le Ministère, 59 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/pdf/19-7029.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Le Ministère, 43 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux apprendre.* Québec : Le Ministère, 68 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/13-4602.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation (2004a). *Formation générale, programmes d'études préuniversitaires : mécanismes de consultation et de partenariat.* Québec : Le Ministère, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, 12 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/COMITE/Mecanismes_consultation_et_partenariat.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation (2004b). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial : document de consultation.* Québec : Le Ministère, 53 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/pdf/doc_consultation.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation (2004c). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois.* Québec : Le Ministère, 14 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/pdf/Orientations_ministerielles_f.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005 à 2008). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire.* Québec : Le Ministère.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005a). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement ».* Québec : Le Ministère, 10 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005b). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires : formation générale des jeunes.* Québec : Le Ministère, 47 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence.* Version préliminaire. Québec : Le Ministère, 124 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/1.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007a). *Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation générale des jeunes.* Édition 2007-2008. Québec : Le Ministère, Direction de la sanction des études, 83 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec : Le Ministère. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/ (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008a). *Des conditions pour mieux réussir : plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).* Québec : Le Ministère, 4 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008b). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire, 2e cycle.* 2e éd. Québec : Le Ministère, 121 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/EchellesNiveauxcompetences2eEdition_f.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008c). *Écoles ciblées : recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire.* Rapport de recherche 2003-2006. Québec : Le Ministère, 27 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/EcolesCiblees_RechercheMiseOeuvrePFEQ_2003-2006_f.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008d). *Évaluation de programme : l'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique à l'enseignement secondaire : cadre d'évaluation.* Québec : Le Ministère, 51 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008e). *Pas à pas : réussir le bilan des apprentissages, guide à l'intention des écoles.* Québec : Le Ministère, 39 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008f). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire.* Mise à jour mai 2008. Québec : Le Ministère.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008g). *Rapport annuel de gestion 2007-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* Québec : Le Ministère, 141 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009a). *Cours de mise à niveau en lien avec des conditions générales d'admission.* Tableaux comparatifs. Québec : Le Ministère, Direction des études collégiales, 5 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/mise_a_niveau/Tableaux_des_cours_de_mise_a_niveau.pdf (février 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009b). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales.* Québec : Le Ministère, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, 70 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009c). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire.* Québec : Le Ministère, 33 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009d). *Les indicateurs de l'éducation.* Édition 2009. Québec : Le Ministère, 146 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009e). *Plan d'action 2009-2010 : donner aux personnes handicapées un meilleur accès aux services offerts par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.* Québec : Le Ministère, 27 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009f). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire.* Québec : Le Ministère. http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/ (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009g). *Préalables pour l'admission 2010-2011 à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales.* Québec : Le Ministère, 66 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/PrealablesAdmission2010-2011.pdf (janvier 2010).

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009h). *Rapport annuel de gestion 2008-2009 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* Québec : Le Ministère, 171 p.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2010). *Échelles des niveaux de compétence – Enseignement secondaire – 2e cycle.* Québec : Le Ministère. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=682 (avril 2010).

Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle.* Québec : Le Ministère, 39 p.

Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées.* Drummondville : L'Office, 84 p. http://www.ophq.gouv.qc.ca/documents/Politique_a_part_entiere.pdf (janvier 2010).

Paradis, Josée (2000). « Les élèves en échec après une première session de collégial : les causes, les facteurs d'adaptation et des moyens d'intervention ». *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 1, oct., p. 18-23.

Parkin, Andrew et Noel Baldwin (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : dernières percées.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 16 p.

Perrenoud, Philippe (2001). « Piloter les pratiques pédagogiques? ». Dans B. Gille (dir.). *Le pilotage pédagogique : exercice partagé, Montpellier, 22-27 août 2000.* Potiers : Ministère de l'éducation nationale, p. 88-104.

Picard, France et autres (2010). « Accès aux études collégiales et persévérance scolaire des étudiants fragilisés ». Dans Observatoire Jeunes et Sociétés et Secrétariat à la jeunesse. *Les jeunes au Québec : éducation, travail, mobilité, diversité.* Journée d'études et de réflexion, le 24 février 2010, Québec.

Projet ERES. http://www.eres.fse.ulaval.ca/ (mars 2010).

Québec (2001). « Règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales : règlements et autres actes ». *Gazette officielle du Québec*, 3 oct., 133e année, n° 40, p. 6969.

Québec (2007). *Règlement sur le régime des études collégiales, c. C-29, r. 5.1.1, à jour le 8 août 2007.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2008). *Règlement sur le régime des études collégiales, c. C-29, r. 5.1.1, à jour le 9 juillet 2008.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009). *Projet de loi n° 44 : loi modifiant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel en matière de gouvernance.* Québec : Éditeur officiel du Québec, 32 p.

Québec (2010a). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q., c. C-29, à jour au 1er février 2010.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2010b). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, à jour au 1er février 2010.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2010c). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, c. I-13.3, r. 8, à jour au 1er février 2010.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2010d). *Règlement sur le régime des études collégiales, c. C-29, r. 4, à jour au 1er février 2010.* Québec : Éditeur officiel du Québec.

Répertoire PPO : Projet personnel d'orientation et exploration de la formation professionnelle. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. http://www.repertoireppo.qc.ca (janvier 2010).

Roy, Jacques (2006). « Pour une pédagogie qui tient compte de la réalité et de la culture des jeunes ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3, printemps, p. 5-11.

Roy, Jacques (2008). *Entre la classe et les mcjobs : portrait d'une génération de cégépiens.* Québec : Presses de l'Université Laval, 140 p.

Roy, Jacques (2009). « Les collégiens et le travail rémunéré pendant les études : portrait d'un phénomène social en expansion ». *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 2, hiver, p. 40-43.

Savard, Denis et Saïd Bouthaim (2008). « Les cégeps : de l'accès à la réussite ». Dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel. *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise.* 2e éd. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 91-140.

Saysset, Valérie (2005). *Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du 2e cycle du secondaire.* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 68 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/REGARDFP_44289.pdf (mars 2010).

Saysset, Valérie (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations.* Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 47 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/JeunesCheminFP_Rapport.pdf (mars 2010).

Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2008). *Guide pratique des études collégiales au Québec 2009.* 27e éd. Montréal : SRAM, 389 p.

Terrill, Ronald et Robert Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire.* Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 380 p.

Tinto, Vincent (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 296 p.

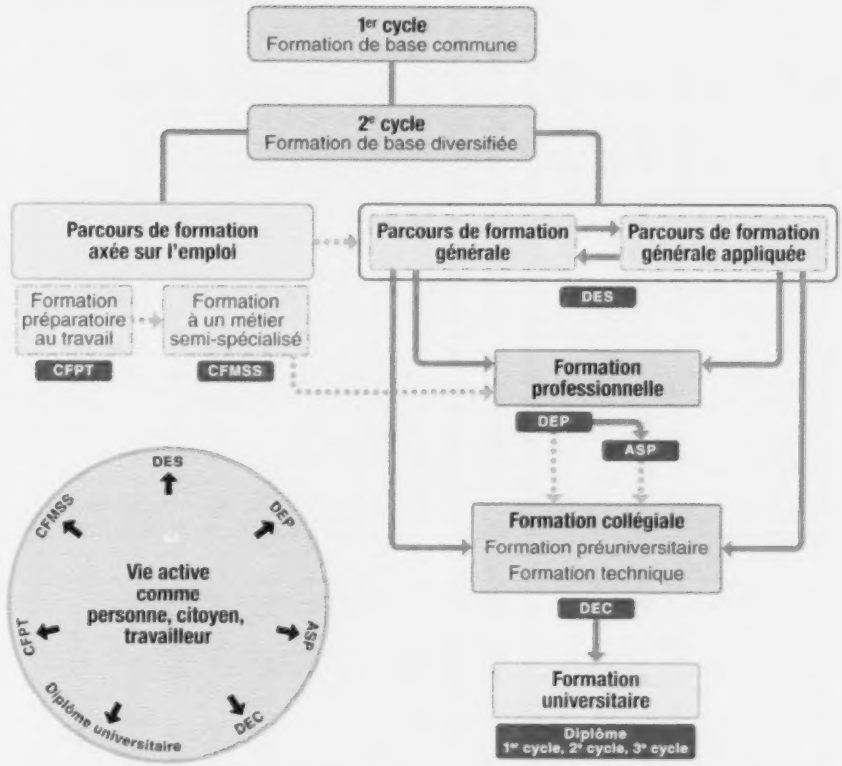
Tremblay, Gilles et autres (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales.* Rapport final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Québec : Le Fonds québécois, 175 p. http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-GillesTremblay(1).pdf (janvier 2010).

Vezeau, Carole (2007). *Facteurs individuels et sociaux de l'adaptation réussie à la transition secondaire-collégial.* Joliette : Cégep régional de Lanaudière à Joliette, 21 p. http://www.cdc.qc.ca/parea/786692_vezeau_transition_joliette_article_PAREA_2007.pdf (janvier 2010).

ANNEXES

ANNEXE 1

SCHÉMA DE LA DIVERSIFICATION DES PARCOURS DE FORMATION AU 2E CYCLE DU SECONDAIRE



CFPT : Certificat de formation préparatoire au travail
CFMSS : Certificat de formation à un métier semi-spécialisé
DES : Diplôme d'études secondaires
DEP : Diplômes d'études professionnelles
ASP : Attestation de spécialisation professionnelle
DEC : Diplôme d'études collégiales

→ Indique des passages possibles
⇢ Indique des passages possibles à certaines conditions

Source : **MELS (2007a, p. 26).** http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf.

ANNEXE 2

TABLEAUX DE DISTRIBUTION DE FRÉQUENCES

TABLEAU 10 Répartition, en pourcentage, des nouveaux inscrits au collégial et des autres élèves inscrits pour la première fois dans un programme de DEC donné, à l'enseignement ordinaire, au trimestre d'automne, selon le type de formation du programme d'études conduisant à l'obtention d'un DEC, ensemble du réseau collégial

Automne	Ensemble des programmes de DEC (%)		DEC de la formation préuniversitaire (%)		DEC de la formation technique (%)		SAI ou transition (%)	
	NI[1]	AI[2]	NI	AI	NI	AI	NI	AI
1980	76,7	23,3	83,2	16,8	68,7	31,3	-	-
1983	74,2	25,8	81,5	18,5	65,4	34,6	-	-
1986	75,7	24,3	84,8	15,2	62,9	37,1	-	-
1987	72,5	27,5	83,3	16,7	57,1	42,9	-	-
1988	74,3	25,7	84,8	15,2	58,5	41,5	-	-
1989	74,7	25,3	86,0	14,0	57,3	42,7	-	-
1990	74,2	25,8	86,5	13,5	56,6	43,4	-	-
1991	73,4	26,6	85,9	14,1	55,7	44,3	-	-
1992	73,9	26,1	86,5	13,5	55,8	44,2	-	-
1993	71,5	28,5	85,6	14,4	53,8	46,2	68,1	31,9
1994	71,8	28,2	84,7	15,3	52,8	47,2	83,8	16,2
1995	71,7	28,3	84,3	15,7	52,7	47,3	92,7	7,3
1996	73,0	27,0	84,5	15,5	55,9	44,1	88,7	11,3
1997	71,1	28,9	83,1	16,9	54,9	45,1	86,4	13,6
1998	71,8	28,2	83,7	16,3	55,6	44,4	87,5	12,5
1999	71,4	28,6	83,7	16,3	54,6	45,4	87,2	12,8
2000	71,3	28,7	84,1	15,9	53,9	46,1	87,6	12,4
2001	71,3	28,7	83,9	16,1	54,3	45,7	87,9	12,1
2002	70,1	29,9	83,0	17,0	52,0	48,0	83,3	16,7
2003	69,5	30,5	82,7	17,3	50,5	49,5	79,9	20,1
2004	70,0	30,0	83,8	16,2	50,4	49,6	79,2	20,8
2005	70,8	29,2	83,8	16,2	51,5	48,5	80,2	19,8
2006	72,2	27,8	84,6	15,4	52,3	47,7	81,2	18,8
2007	73,1	26,9	85,5	14,5	53,2	46,8	81,4	18,6
2008	73,0	27,0	85,1	14,9	53,2	46,8	82,2	17,8
2009	71,9	28,1	83,9	16,1	52,2	47,8	82,0	18,0

1. Nouveaux inscrits.

2. Autres inscrits.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2009 (RÉF. : NI-AI-V2009 EXT.xlsx).

TABLEAU 11 Répartition, en nombre, des nouveaux inscrits au collégial et des autres élèves inscrits pour la première fois dans un programme de DEC donné, à l'enseignement ordinaire, au trimestre d'automne, selon le type de formation du programme d'études conduisant à l'obtention d'un DEC, ensemble du réseau collégial

Automne	Ensemble des programmes de DEC			DEC de la formation préuniversitaire			DEC de la formation technique			SAI ou transition		
	NI[1]	AI[2]	Total	NI	AI	Total	NI	AI	Total	NI	AI	Total
1980	48 355	14 670	63 025	29 040	5 852	34 892	19 315	8 818	28 133	-	-	-
1983	51 410	17 835	69 245	30 972	7 011	37 983	20 438	10 824	31 262	-	-	-
1986	53 770	17 229	70 999	35 227	6 296	41 523	18 543	10 933	29 476	-	-	-
1987	49 084	18 622	67 706	33 175	6 664	39 839	15 909	11 958	27 867	-	-	-
1988	49 004	16 909	65 913	33 678	6 049	39 727	15 326	10 860	26 186	-	-	-
1989	47 997	16 287	64 284	33 496	5 467	38 963	14 501	10 820	25 321	-	-	-
1990	48 781	16 934	65 715	33 561	5 256	38 817	15 220	11 678	26 898	-	-	-
1991	50 423	18 247	68 670	34 611	5 694	40 305	15 812	12 553	28 365	-	-	-
1992	54 070	19 114	73 184	37 282	5 795	43 077	16 788	13 319	30 107	-	-	-
1993	55 724	22 185	77 909	35 204	5 937	41 141	16 960	14 579	31 539	3 560	1 669	5 229
1994	56 005	21 982	77 987	35 253	6 380	41 633	16 583	14 795	31 378	4 169	807	4 976
1995	56 044	22 124	78 168	34 088	6 369	40 457	17 136	15 374	32 510	4 820	381	5 201
1996	57 441	21 238	78 679	33 891	6 222	40 113	18 181	14 333	32 514	5 369	683	6 052
1997	52 578	21 403	73 981	31 003	6 303	37 306	17 616	14 476	32 092	3 959	624	4 583
1998	52 606	20 672	73 278	30 995	6 029	37 024	17 590	14 067	31 657	4 021	576	4 597
1999	51 761	20 732	72 493	30 517	5 952	36 469	17 069	14 169	31 238	4 175	611	4 786
2000	49 872	20 102	69 974	29 263	5 533	34 796	16 363	13 968	30 331	4 246	601	4 847
2001	49 371	19 861	69 232	28 602	5 473	34 075	16 359	13 780	30 139	4 410	608	5 018
2002	47 560	20 260	67 820	28 092	5 750	33 842	14 689	13 551	28 240	4 779	959	5 738
2003	46 823	20 547	67 370	28 582	5 979	34 561	13 661	13 414	27 075	4 580	1 154	5 734
2004	47 114	20 205	67 319	28 857	5 588	34 445	13 604	13 396	27 000	4 653	1 221	5 874
2005	47 931	19 738	67 669	29 572	5 711	35 283	13 691	12 878	26 569	4 668	1 149	5 817
2006	50 978	19 669	70 647	31 529	5 726	37 255	13 886	12 653	26 539	5 563	1 290	6 853
2007	55 355	20 417	75 772	33 857	5 764	39 621	14 938	13 151	28 089	6 560	1 502	8 062
2008	57 275	21 234	78 509	34 503	6 058	40 561	15 408	13 580	28 988	7 364	1 596	8 960
2009	55 566	21 713	77 279	33 045	6 352	39 397	14 972	13 704	28 676	7 549	1 657	9 206

1. Nouveaux inscrits.

2. Autres inscrits.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2009 (RÉF. : NI-AI-V2009 EXT.xlsx).

TABLEAU 12 Provenance du secondaire, en pourcentage, des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire dans l'ensemble des programmes de DEC[1], à temps plein et partiel, aux trimestres d'automne de 1997 à 2007, pour l'ensemble du réseau

Provenance des inscrits au DEC	1997 (%)	1998 (%)	1999 (%)	2000 (%)	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)
DES (secteur des jeunes en continuité de formation)	89,8	88,6	88,2	87,5	87,3	86,2	85,6	85,7	85,8	85,9	86,2
DES (secteur des jeunes en non-continuité de formation)	5,5	6,5	6,8	7,2	7,2	7,6	7,1	6,7	6,2	6,2	5,8
DES (secteur des adultes en continuité de formation)	2,1	2,0	2,1	2,2	2,2	2,8	3,3	3,7	3,6	3,2	3,3
DES (secteur des adultes en non-continuité de formation)	0,5	0,6	0,5	0,6	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7
DEP (en continuité de formation)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
DEP (en non-continuité de formation)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Autres (dossier absent, sans sanction précollégiale, autre sanction professionnelle)	2,1	2,3	2,4	2,5	2,7	2,8	3,3	3,1	3,6	3,9	3,9
TOTAL	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. Incluant les sessions d'accueil et d'intégration ou les sessions de transition.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : D090415-PROVENANCE-SEC-CHESCO V2008.xlsx).

TABLEAU 13 Provenance du secondaire, en nombre, des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire dans l'ensemble des programmes de DEC[1], à temps plein et partiel, aux trimestres d'automne de 1997 à 2007, pour l'ensemble du réseau

Provenance des inscrits au DEC	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
DES (secteur des jeunes en continuité de formation)	47 163	46 571	45 598	43 655	43 085	40 981	40 060	40 318	41 087	43 793	47 734
DES (secteur des jeunes en non-continuité de formation)	2 890	3 404	3 502	3 589	3 559	3 615	3 339	3 172	2 952	3 143	3 203
DES (secteur des adultes en continuité de formation)	1 097	1 040	1 103	1 074	1 064	1 313	1 529	1 755	1 716	1 620	1 776
DES (secteur des adultes en non-continuité de formation)	263	339	284	304	304	300	348	370	389	374	415
DEP (en continuité de formation)	7	4	3	3	6	7	7	15	21	16	21
DEP (en non-continuité de formation)	20	25	21	14	20	13	15	11	22	27	27
Autres (dossier absent, sans sanction précollégiale, autre sanction professionnelle)	1 129	1 229	1 244	1 231	1 333	1 334	1 530	1 474	1 736	2 006	2 181
TOTAL	**52 569**	**52 612**	**51 755**	**49 870**	**49 371**	**47 563**	**46 828**	**47 115**	**47 923**	**50 979**	**55 357**

1. Incluant les sessions d'accueil et d'intégration ou les sessions de transition.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : D090415-PROVENANCE-SEC-CHESCO V2008.xlsx).

TABLEAU 14 Nombre de DEP obtenus par les nouveaux inscrits au DEC[1] dans un établissement du réseau collégial, à l'enseignement ordinaire, deux ans après la durée prévue des études collégiales, cohortes 1999 et 2002

	1999			2002		
	Nb DEP	Nb NI[2]	% DEP	Nb DEP	Nb NI	% DEP
Préuniversitaire	795	30 518	2,6 %	755	28 095	2,7 %
Technique	1 215	17 065	7,1 %	1 066	14 691	7,3 %
SAI ou transition	504	4 172	12,1 %	614	4 777	12,9 %
Total	**2 514**	**51 755**	**4,9 %**	**2 435**	**47 563**	**5,1 %**

1. Incluant les sessions d'accueil et d'intégration ou les sessions de transition.

2. Nouveaux inscrits.

Source : MELS, Direction générale des affaires universitaires et collégiales, Direction de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 2008 (Réf. : FichesProgVentProgTousReseauxSexeV2008.xls). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

ANNEXE 3

EXEMPLE D'UN SCHÉMA DES COMPÉTENCES D'UNE DISCIPLINE AVEC COMPOSANTES ET ÉLÉMENTS D'EXPLICATION

COMPÉTENCE 1 ET SES COMPOSANTES

Cerner un problème
Considérer le contexte de la situation • S'en donner une représentation • Identifier les données initiales • Identifier les éléments qui semblent pertinents et les relations qui les unissent • Reformuler le problème en faisant appel à des concepts scientifiques et technologiques • Proposer des explications ou des solutions possibles

Élaborer un plan d'action
Explorer quelques-unes des explications ou des solutions provisoires • Sélectionner une explication ou une solution • Déterminer les ressources nécessaires • Planifier les étapes de sa mise en œuvre

Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique

Concrétiser un plan d'action
Mettre en œuvre les étapes planifiées • Faire appel aux techniques et aux autres ressources appropriées • Procéder à des essais, s'il y a lieu • Recueillir des données ou noter des observations pouvant être utiles • Apporter, si cela est nécessaire, des corrections liées à l'élaboration ou à la mise en œuvre du plan d'action • Mener à terme le plan d'action

Analyser les résultats
Rechercher les tendances ou les relations significatives • Juger de la pertinence de la réponse ou de la solution apportée • Établir les liens entre les résultats et les concepts scientifiques et technologiques • Proposer des améliorations, si cela est nécessaire • Tirer des conclusions

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Représentation adéquate de la situation
- Élaboration d'un plan d'action pertinent, adapté à la situation
- Mise en œuvre adéquate du plan d'action
- Élaboration de conclusions, d'explications ou de solutions pertinentes

ATTENTES DE FIN DE CYCLE

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève est en mesure de mettre en œuvre un processus de résolution de problèmes. Il s'approprie le problème en dégageant le but à atteindre ou le besoin à cerner ainsi que les conditions à respecter. Il formule ou reformule des questions qui s'appuient sur des données issues du problème. Il propose des hypothèses vraisemblables ou des solutions possibles, qu'il est en mesure de justifier.

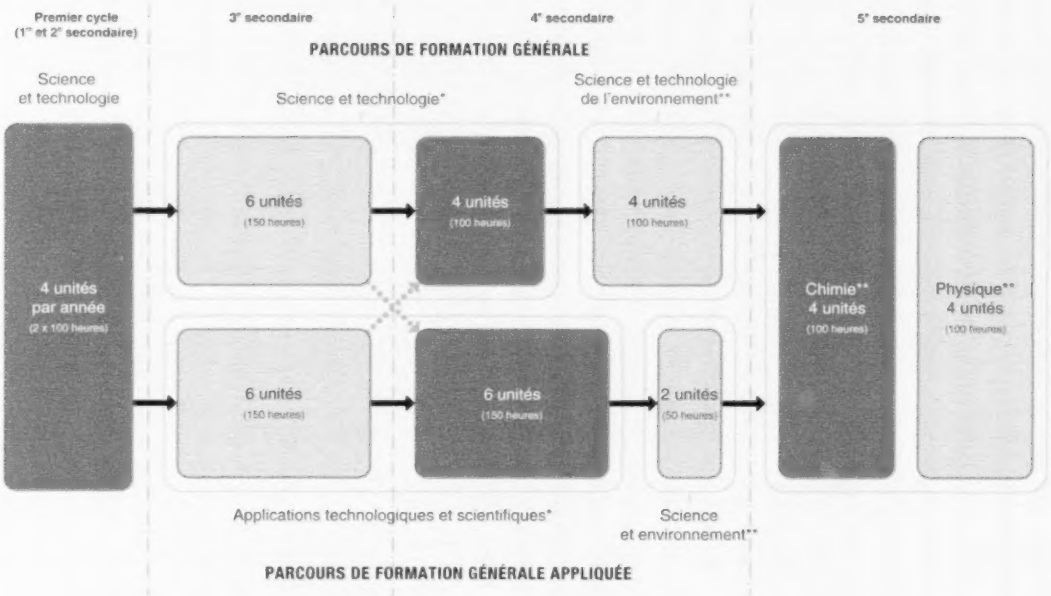
Il élabore sa planification en sélectionnant les démarches qui lui permettront d'atteindre son but. Il contrôle les variables importantes qui peuvent influencer les résultats. Dans l'élaboration de son plan d'action, il choisit les outils conceptuels et le matériel pertinents, parmi ceux qui sont mis à sa disposition.

Il concrétise son plan d'action en travaillant de façon sécuritaire et l'ajuste au besoin. Il recueille des données valables et utilisant correctement le matériel choisi. Il tient compte de la précision des outils ou des équipements. En science, il analyse les données recueillies et en tire des conclusions ou des explications pertinentes. En technologie, il procède à la mise à l'essai de sa solution en s'assurant que cette dernière répond au besoin ciblé ou aux exigences du cahier des charges. S'il y a lieu, il énonce de nouvelles hypothèses ou propose des améliorations à sa solution ou de nouvelles solutions. Il a recours, si cela est nécessaire, aux technologies de l'information et de la communication.

Source : **MELS (2007b).** http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/6d-pfeq_applictech.pdf.

ANNEXE 4

CHEMINEMENT SCOLAIRE EN SCIENCE ET TECHNOLOGIE AU 2E CYCLE DU SECONDAIRE



* Programme de base requis pour l'obtention du DES

** Programme optionnel

Source : **Inspiré de MELS (2007b).** http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/07-00846.pdf.

ANNEXE 5

DÉROULEMENT ET MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES COLLÈGES

L'enquête dans les collèges sur les enjeux et les défis liés à l'articulation entre le secondaire et le collégial ainsi que sur les initiatives prises pour assurer une transition harmonieuse s'est déroulée en deux étapes.

La première étape était constituée d'un questionnaire adressé aux directions des études des établissements publics et privés subventionnés ainsi que des écoles gouvernementales. Ce questionnaire demandait aux collèges de déterminer, selon eux, les enjeux et les défis à relever pour chacun des trois aspects retenus en vue d'analyser la question des transitions, c'est-à-dire l'articulation entre les structures des deux ordres d'enseignement, l'arrimage entre les contenus disciplinaires du secondaire et du collégial, et la prise en compte des acquis scolaires des jeunes, soit l'ensemble des connaissances et des compétences acquises et développées au secondaire. Les personnes qui ont répondu aux questionnaires faisaient partie de la direction des études; parfois, c'était le directeur ou la directrice qui répondait, ou d'autres fois, des directeurs adjoints ou des conseillers pédagogiques responsables de ce sujet dans le collège.

Cette première étape s'est déroulée à l'automne 2008. Soixante-dix questionnaires ont été acheminés dans les collèges par courriel le 28 octobre 2008 et les répondants avaient trois semaines pour y répondre, c'est-à-dire jusqu'au 17 novembre. Des rappels ont été faits par la suite et le délai a été prolongé jusqu'au 12 décembre. En date du 9 janvier 2009, 40 questionnaires étaient remplis, soit un pourcentage de 57 %. Les cégeps ont pour leur part répondu dans une proportion de 68 %.

L'objectif du questionnaire était, d'une part, de cerner, pour chaque collège, les enjeux liés au contexte de la transition entre le secondaire et le collégial et, d'autre part, de connaître les initiatives qui ont été prises ou qui étaient envisagées pour relever ces défis jusqu'au moment de l'arrivée au collégial des jeunes issus du renouveau pédagogique, en août 2010.

Le questionnaire comportait, outre les parties de présentation et d'identification, quatre parties importantes. Les trois premières concernaient les trois principaux aspects qui ont été retenus pour la consultation, à savoir l'articulation, l'arrimage et les acquis scolaires des étudiantes et des étudiants. Dans la quatrième partie, il était demandé s'il y avait d'autres aspects à considérer. Les réponses ont été analysées et classées en catégories en fonction des principaux sujets déterminés par les répondants.

La deuxième étape a eu lieu à l'hiver 2009 et il s'agissait de groupes de discussion auprès des principaux acteurs des collèges pour permettre de mieux comprendre quels étaient pour eux les enjeux et les défis de la transition entre le secondaire et le collégial de même que les enjeux et les défis liés à l'intégration d'élèves issus du renouveau pédagogique. Ces groupes de discussion ont permis d'approfondir des éléments de réponses qui ont été données dans le questionnaire. Six établissements ont été retenus, dont un collège anglophone, un collège privé, un collège de région et des établissements de centres urbains de grande et de moyenne taille.

Dans chaque établissement visité, il y a eu trois groupes de discussion, sauf dans un cas où il n'y en a eu que deux. Les groupes de discussion comprenaient entre sept et treize personnes. Un des groupes était composé d'enseignants provenant de programmes préuniversitaires et de la formation générale. Le deuxième groupe comprenait des enseignants de programmes techniques et le troisième groupe était formé de cadres et de professionnels affectés au développement pédagogique, au cheminement scolaire et aux services aux étudiants. Chacun des groupes devait être formé idéalement d'un nombre comparable d'hommes et de femmes, d'enseignants comptant moins de cinq ans d'expérience, d'enseignants ayant entre cinq et quinze ans d'expérience et d'enseignants comptant plus de quinze ans d'expérience. De plus, ces enseignants devaient provenir de programmes d'études variés.

Dix-sept groupes de discussion se sont tenus entre le 18 février et le 11 mars 2009 dans six établissements d'enseignement collégial. Ces groupes ont permis d'entendre 160 personnes, dont 98 enseignantes et enseignants, 62 provenant de programmes préuniversitaires et de formation générale et 36 de programmes techniques ainsi que 62 cadres et professionnels, dont 25 cadres et 37 professionnels.

Les participants aux groupes de discussion étaient en majorité des femmes (90 sur 160) et les personnes présentes avaient dans l'ensemble autour de vingt ans d'expérience. Cela variait selon les établissements. Il faut noter que les groupes ont été constitués par les répondants de chacun des établissements et que chez les enseignants, il y avait beaucoup de responsables ou d'adjoints de la coordination départementale. Parmi ceux-ci, plusieurs siégeaient aussi à la commission des études du collège. On peut penser que ces personnes ont été recrutées pour leur expérience et pour leur représentativité du milieu.

La durée des séances s'étendait entre 1 h 45 minutes et 2 h 30 minutes. L'animation des groupes était de type semi-directif. Un guide de discussion avait été établi pour l'ensemble des groupes. Cinq étapes composaient chaque rencontre. La première consistait à recueillir les réactions spontanées des participants sur l'affirmation de l'arrivée d'une nouvelle cohorte d'étudiants issus du renouveau pédagogique au secondaire à compter de l'automne 2010. Pour la seconde étape, les participants devaient lire un document d'une page présentant les aspects retenus par le Conseil pour l'analyse de la transition entre le secondaire et le collégial et ils devaient noter sur une feuille les enjeux, les défis et les problèmes qu'ils entrevoyaient pour chacun de ces aspects. Un certain laps de temps leur était réservé pour écrire leurs propos. Puis, l'animateur demandait à chaque participant de faire part des enjeux et des défis qu'ils avaient notés. Parfois, cela prenait vraiment la forme d'enjeux, de défis et de problèmes, mais parfois, c'était plutôt des craintes, des appréhensions ou même des questionnements. La troisième étape consistait à cerner les deux enjeux prioritaires parmi les enjeux nommés, leur nombre variant en règle générale entre 15 et 22, dont certains se recoupaient. Puis, à la quatrième étape, il leur était demandé quelles seraient les actions à prendre, ou celles déjà prises, pour relever ces défis. Et enfin, il leur était demandé d'établir les responsabilités respectives de chacun des acteurs pour relever ces défis et aplanir les embûches qu'ils avaient pu surmonter. En conclusion, chacun était invité à faire part de ce qu'ils avaient retenu de la discussion.

LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

PRESIDENT

Keith W. HENDERSON
Membre du Conseil
Directeur général (à la retraite)
Cégep John Abbott

MEMBRES

Éric BLACKBURN
Directeur général
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Patrick BRUNET
Directeur adjoint à la direction des études
Responsable du cheminement scolaire
et des ressources didactiques
Cégep de Saint-Laurent

Helena DEDIC
Enseignante de physique
Vanier College

Luc DESAUTELS
Chercheur et professeur de philosophie
Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption

Anne FILION
Directrice des études
Cégep de Limoilou

Malika HABEL
Directrice adjointe des études
Cégep André-Laurendeau

Simon LAROSE
Professeur
Département d'études
sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Jocelynn MEADOWS
Conseillère pédagogique
Cégep de Rimouski

Christian MUCKLE
Directeur général
Cégep de Trois-Rivières

Sophie POIRIER
Conseillère d'orientation
et aide pédagogique individuelle
Collège Jean-de-Brébeuf

Éric POTVIN
Professeur de génie mécanique
Cégep de Jonquière

Véronic PROULX
Étudiante de deuxième année
Cégep de Rosemont

Michel SIMARD
Directeur de la formation continue
et des services aux entreprises
Cégep Lionel Groulx

France ST-AMOUR
Enseignante en techniques
d'éducation spécialisée
Cégep Marie-Victorin

COORDINATION

Jean-Denis MOFFET
Coordonnateur

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Ginette SIROIS
Membre du Conseil et présidente
de la Commission de l'enseignement collégial
Directrice générale
Cégep de Chicoutimi

Marcel CÔTÉ
Directeur général
Collège Laflèche

Brigitte GIROUX
Adjointe au directeur des études
Responsable de la gestion des
Programmes d'études
Cégep de St-Hyacinthe

Philippe LEMIEUX
Enseignant en arts et lettres
Collège des Laurentides

Jean-Yves TREMBLAY
Conseiller pédagogique
Cégep de Sainte-Foy

Stéfanie TREMBLAY
Étudiante et présidente
Association générale
des étudiantes et des étudiants
Cégep de Jonquière

Marie-Claude VEILLEUX
Conseillère pédagogique
Cégep de l'Outaouais

Gaye WADHAM
Aide pédagogique individuelle
Directrice adjointe, section anglophone
Cégep de la Gaspésie et des Îles

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE
Nicole BOUTIN

MEMBRES

Dyane ADAM
Consultante en gestion et gouvernance

Diane ARSENAULT
Directrice générale
Commission scolaire des Îles

Rachida AZDOUZ
Vice-doyenne
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Claire BERGERON
Parent
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

David D'ARRISSO
Étudiant
Doctorat en administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Danielle GAGNON
Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON
Directeur général (à la retraite)
Cégep John Abbott

Amir IBRAHIM
Coordonnateur des services éducatifs
et responsable de la sanction
des études (à la retraite)
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Claire LAPOINTE
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Linda MÉCHALY
Directrice
École primaire Murielle-Dumont
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies civil,
géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie
et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Claire VENDRAMINI
Enseignante au préscolaire
École Saint-André
Commission scolaire de l'Énergie

Alain VÉZINA
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE
Raymond SARRAZIN
Sous-ministre adjoint
Ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Josée TURCOTTE

* Au moment de l'adoption de l'avis.

LES PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juin 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional (septembre 2003)

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire (janvier 2003)

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir (novembre 2002)

Les universités à l'heure du partenariat (mai 2002)

Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite (avril 2002)

Mémoire sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue (septembre 2001)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : ajustements en matière d'enseignement moral et religieux (juin 2001)

Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire (avril 2001)

Projet de politique d'évaluation des apprentissages : commentaires du Conseil supérieur de l'éducation (avril 2001)

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : modification au Règlement sur le régime des études collégiales (mars 2001)

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir (février 2001)

La reconnaissance des acquis : une responsabilité politique et sociale (juin 2000)

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (mai 2000)

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (avril 2000)

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (mars 2000)

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux (février 2000)

Les projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle (février 2000)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional (janvier 2003)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2006-2008
L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006
Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

2004-2005
Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

2003-2004
L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues (janvier 2005)

2002-2003
Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner (décembre 2003)

2001-2002
La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années (décembre 2002)

2000-2001
La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? (décembre 2001)

1999-2000
Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage (décembre 2000)

1998-1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement (décembre 1999)

Vous pouvez consulter le présent avis
sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande
au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone :
418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :
418 644-2530

par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca

par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca